التدريب الميداني لانتقاءِ ذوي صعوبات التعلم

تأليف الأستاذ الدكتور

السيد عبد الحميد سليمان
أستاذ صعوبات التعلم
قسم علم النفس التربوى والتربية الخاصة - كلية التربية
جامعة حلوان بجمهورية مصر العربية
حامعة السلطان قابوس بدولة سلطنة عمان





- * منيمان، السيد عبد الحميد .
- * التدريب الميداني لإنتقاء ذوى صعوبات التعلم
 - * السيد عبد الحميد سليمان .
 - * ط 1. القاهرة: عالم الكتب؛ 2011 م
 - * 224 ص ؛ 24 سم
- * تدمك : 5-813-813 * وقع الإيداع : 977-232-813 *

1- علم النفس التربوي

* الإدارة:

أ - العنوان 370.15

علل الكتب

* المكتبة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة 38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : 23924626 – 23926401 تتليفون: 23924626 – 23924626

فاكس : 0020223939027 عس . ب 66 معمد قريد

الرمز البريدي : 11518

www.alamalkotob.com -- info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ أَفَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِدِ الْهَدَيْ أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴾

صدق الله العظيم (الملك: ٢٢)

الإهسداء

إلى قرة عينى ونياط قلبى ومهوى فؤادي، صاحب الصدر الحنون، والقلب الصافي، وولى نعمتي.

إلى مافتئت يداه تعطيني عطاء من رُبي على الكرم ولا يخشى الفقر.

إلى من رفعني من عثرتي، وأزال كبوتي، وأعانني على الحاجة والفقر.

إلى من لا يوفيه حقه إلا الله.

إلى أستاذي الذي أخطب وده ورضاه.

إلى أستاذي ا.د/ محمود عوض الله سالم أهديه نفسي وكتابي.

تلمينك

ا.د. السيد عبد الحميد سليمان

مقدمة

ما نحل عالم طلابه أفضل من هادى يضيء له الطريق، ويكشف له أقيانوسه المحيط فلا يتخبط في ديجور مظلم، أو ليل داج ذو سواد حالك.

الجهل كالليلة الليلاء، والعى قاتل لا محالة إذا وقف له الإنسان مستسلما لا يذبه ولا يجبه بأفانين الحيّل، ورياش النبّل.

الجهل فقر، والفقر أرض محروقة، وقابل أجدب، لا ينبت فيه أصل ولا فرع، وفك صلادتها وشراسة أرضها يأتى بالمكابدة والمجالدة والمجاهدة، وفك الرموز وقتل الفتور، ودرأ العوار، وسبر الأغوار، والارتماء مكابدا في درب الراغبين التائقين، إلف الآملين غير اليائسين المرتمين في أحضان الاستسلام، ولا فخر لأحد على أحد إلا بقدر ما يمخر عُباب السبب، وكسر غِل الرهاب الذي قد يصيب مؤلف جاد فيرميه في أحضان القنوط واليأس.

الفخر للإنسان في التغلب على العوائق والصعاب، وتمهيد السبل والشعاب لغيره.

ولأن هذا الكتاب يقوم على النفع العملى فقد حاولت أن أوضح أشياء أخال أنها غُمت على العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم، فحاولت أن أظهر بطنها عن ظهرها كى يستفيد منها الراغبون فكان ما بالكتاب يدور جله حول كيفية تعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وانتقائهم، وكيفية تطبيق محكات هذا الانتقاء، فكتبنا عن حاجة معلمى ومشر في صعوبات التعلم للتدريب على ذلك، بعد أن كشف تحليل جانبا من التراث وأدبيات المجال عن أن عوارا ونقصا يوجد لدى العديدين ممن ذكرنا آنفا، وما عداهم فالعوار والنقص في جانبهم ألزم، وكذلك بعد أن كشف استكشافا متعجلا على أرض الواقع عن أن الكثيرين من العاملين في المجال في حاجة لأن يعرفوا الكثير عن حقيقة المجال وجوهره، ثم بعد أن عرضنا لما تقدم، عرجنا إلى المداخل المتنوعة لتعريف وتعرف ذوى صعوبات التعلم، وكيفية تفعيل وقياس محك التباعد الخارجي، ومحك التباعد الداخلي، وهو ما يمكن أن يفيد في برامج التربية العملية لمعلمى صعوبات التعلم، والتدريب الميداني لهم على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم.

وننوه بأننا ونحن نخرج هذا الكتاب بأنه الكتاب السابع في سلسلة صعوبات التعلم التي نشرف بتأليفها والإشراف عليها وتنشرها دار الفكر العربي، والكتاب الثاني في سلسة صعوبات التعلم التي تنشرها عالم الكتب، وبذا يكون هذا الكتاب مكملا للسلسلة التي أصدرتمها الداران لنا وتتلخص في الكتب الآتية :

- صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها (٠٠٠ و٢٠٠٣م)
 - صعوبات التعلم والإدراك البصرى تشخيص وعلاج(٢٠٠٣)
 - صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها(٢٠٠٥)
 - في صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/عصبية (٢٠٠٦)
 - صعوبات التعلم النهائية (۲۰۰۸)
 - تشخیص صعوبات التعلم(۲۰۱۰م)

إننى وأنا أحاول في هذا السياق لا يفوتني أن أعرب عن أن لدىً رغيبة أكيدة في العمل على توسعة فهم مجال صعوبات التعلم وتحديده وتخصيصه بها لا يجعله متشابكا أو مختلطا مع غيره وبخاصة بعدما ساد المجال بعض الأفكار التي لنا عليها

ملاحظات، من هذه الأفكار ما يشيعه الغير من أن صعوبات التعلم لا تعالج وهو أمر يبعث على اليأس ويهيِّج النكد، وذهبت هذه الفكرة ذهاب النار الموقدة فى هشيم متيقظ حتى آمن بها بعض الدارسين الذين تلقوا دورات فى المجال على يدى بعض المتحدثين فى المجال من غير المتخصصين أو من القارئين غير المدققين، أو من المحللين غير الفاهمين، إذ كيف يمكن قبول هذه الفكرة المحبطة والسرطان برغم قسوته وأفانينه يعالج.

كيف يمكن قبول هذه الفكرة وعظهاء فى التاريخ كانوا يعانون من صعوبات التعلم.

فمن ينكر أن اينشتين مثلا كان يعانى من الديسلكسيا، ويرغم ذلك عُولج فكان اينشتين أبو النسبية العامة والخاصة.

ثم من ينكر أن تاريخ العلم يشير بأن تشرشل رئيس وزراء بريطانيا الأسبق كان يعانى من صعوبة فى التعلم، ثم كان تشرشل التى يمثل أصداء ذكراه ما يبعث على العجب من الألمعية والذكاء الحسن قيادته للأمة البريطانية في حرب ضروس، وغير هؤلاء كثير.

ثم كيف يمكن قبول هذه الفكرة العبيطة وفئات صعوبات التعلم يوجد بها فئة المتفوقين ذوى صعوبات التعلم، فبرغم أنهم يعانون من صعوبات التعلم إلا أن وصف التفوق لم ينفك عنهم.

ثم كيف يمكن قبول هذه الفكرة وبعض فئات صعوبات التعلم الأخرى لا ينخفض تحصيلهم الدراسي في المادة التي يعانون فيها من صعوبة عن أقرابهم في الصف الدراسي، لكنهم يعانون من تباعد فقط بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع، ومثل من ينطبق عليه هذا المحك ليس بالضرورة أن ينخفض تحصيله عن المتوسط أو عن قرينه وزميله في الصف أو الفصل الدراسي.

ثم تأتى بعض الأفكار الخاطئة الأخرى كتلك التى تشيع بين المتخصصين والدارسين أوتراها فى بعض البحوث والدراسات، فتجد انتقاء ذوى صعوبات التعلم لا يقوم على أى محك من المحكات المحددة لهذه الفئة كالذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، أو التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع، ناهيك عن الإهمال المطبق لمحك التباعد الداخلى عند انتقاء هؤلاء التلاميذ وتعرفهم، هذا بالإضافة إلى تعميم الوصف عند الانتقاء، كأن تجد بعض الباحثين لا يلتفت إلى محك الاستبعاد عند انتقاء هذه الفئة، وكأننا نقول عن هؤلاء الفئة خصائصا نظرية حتى إذا ما انتقلنا إلى التطبيق وجدنا شيئا آخر، فهل مجال صعوبات التعلم له وصف محدد، أم أنه وصف عام لكل تلميذ أو طفل لا يتعلم بمستوى مناسب؟

فإذا كان الوصف الأخير هو الصحيح فها الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم، والتأخر الدراسي، والتخلف الدراسى، والمتخلفين عقليا، وبطيئيى التعلم؟

ثم ما الفرق بين صعوبة التعلم والخطأ الشائع؟

إن كانت الإجابة هي: هناك فرق بين هذه الفئات الأخيرة وفئة ذوى صعوبات التعلم، و صعوبات خاصة في التعلم، و صعوبات خاصة في التعلم، و متفوقون ذوو صعوبات التعلم، وأن مجال صعوبات التعلم مجال مخصوص ومحدد، فلهاذا إذا لا نجعل من خصائصهم خصائصا تفرق بهم عن الفئات التي سبق ذكرها؟

وعليه، فإما أن يكون هناك مجال يسمى صعوبات التعلم بطبيعة خاصة ومحددة، وإما إهمال هذا المجال والتعامل معه بالوصف العام، وهنا لا يصبح مجالا محددا بوصف مخصوص وطبيعة متفردة ليصبح الكل سواء فهل هذا يصح؟!!

إن الإجابة على التساؤلات السابقة هي التي سوف تجعلنا نستمر في تحديد مجال صعوبات التعلم أو عدم تحديده؛ فالتعامل مع المجال بالوصف العام السابق لا

يجعل هناك مجالا يسمى صعوبات التعلم، بينها التعامل معه على أنه مجال ذات طبيعة محددة ومخصوصة سوف يجعل منه مجالا متميزا عن غيره، ومختلفا عن شبيهه ونده من المجالات الأخرى - وهذا الذي أراه - الأمر الذي يجعلنا نتساءل:

ما موقع هذه المحكات عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم؟

- الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.
- التباعد الخارجي؛ أى يوجد لديهم تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع.
- التباعد الداخلي؛ أي يوجد لديهم انحراف بين العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء الأكاديمي.
- الاستبعاد؛ أى يستبعد من عينة ذوى صعوبات التعلم كل من يعانى من إعاقة بصرية، أو سمعية، أو بدنية، أو بيئية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الاقتصادي، أو المشكلات الأسرية الحادة، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

إن كانت المحكات السابقة هي محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم، فلما هذا الخلط الذي نراه عند انتقاء عينات ذوى صعوبات التعلم في البحوث والدراسات العربية؟

إننا يجب أن نتفق بداية ثم بعد ذلك ننتقل إلى التطبيق.

إننى أؤكد هنا على أن المحكات السابقة هى المحكات المحددة لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وعلى ذلك فإن أمر تقدير محك التباعد الخارجى والداخلى، والذى غالبًا ما يتم تجاهل أحدهما أو كليها في معظم الدراسات العربية يجعل من البد اللازم علينا العمل على استجلائها. وعليه، فقد كان لنا رغبة هنا في إزالة هذه الجائحة التي جعلت من مجال صعوبات التعلم في بيئتنا مسخا مشوها، كما أن لنا رغيبة أيضا في التوضيح العملي لكيفية تقدير هذين المحكين، وكيفية تدريب الدارسين لبرامج صعوبات التعلم على تقديرهما وقياسهما، ومن هنا كان تدريبنا بداخل هذا الكتاب ينصب حتى على كيفية تدريب الدارسين على كيفية تطبيق

اختبار ذكاء، وكيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلي. فهل تصدق عزيزى القاريء أننى عملت في بعض البلدان العربية بالإضافة إلى بلدى فوجدت الدارسين الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم على اختلاف مستوياتها لم يرو اختبار ذكاء، ولم يقوموا بالتدريب عليه وتطبيقه كى يتعرفوا كيفية حساب ما تقدم. أوليست هذه فجيعة واهتراء تعليمى في المرحلة الجامعية الأولى، بل وفي مرحلة الدراسات العليا أن يخرج الدارس لا يعرف حتى تطبيق اختبار جمعى لقياس الذكاء، إنها الفضيحة بكل عارها وشنارها(۱)!

وبرغم أن التدريب الحقيقى على قياس الذكاء يجب أن يكون على مقياس ذكاء فردي، إلا أن مواد برنامج الدبلومات والمساحات الزمنية للمساقات التى تدرس لا تسمح بالتدريب على مقاييس الذكاء الفردية، لعدم وجود مساق عملى أو معمل لصعوبات التعلم يتم من خلاله التدريب على مقاييس الذكاء الفردية في قياس الذكاء، الأمر الذي جعلني أعمل مع طلابي وتحكمني الفكرة القائلة: مالا يدرك كله لا يترك كله، فقلت ولو يتم تدريبهم على قياس الذكاء من خلال التدريب على اختبار ذكاء جمعى للسهولة في التدريب، والاقتصاد في الوقت، فأن يعرف الدارس شيئا خير له من ألا يعرف شيئا، وحاولت وأنا أضع هذا البرنامج أن أدرب المهتمين على اختبار ذكاء حتى ولو كان من اختبارات الذكاء الجمعية، وحاولت ضمن هذه المحاولة البسيطة أن أسهب في كيفية التدريب على مثل هذا النوع من الاختبارات المحاولة البسيطة أن أسهب في كيفية التدريب على مثل هذا النوع من الاختبارات فاخترت اختبار للذكاء سهل وبسيط، ثم أسهبت وفصلت كثيرا، وكان قصدى من فاخترت اختبار للذكاء سهل وبسيط، ثم أسهبت وفصلت كثيرا، وكان قصدى من طاخريج الذي لم يتدرب على قياس الذكاء أن يدرب نفسه بنفسه لا فيان نحيا في أمة لا تعطى للتدريب وزنا أو أهمية رغم ما للتدريب من عوائد علية ونفعية واقتصادية لا ينكرها حتى من أصيب برمد في عينه وهو ينظر إلى علمية ونفعية واقتصادية لا ينكرها حتى من أصيب برمد في عينه وهو ينظر إلى وهج شمس قائظ (۲).

⁽١) الشناء: أقبح العيب.

⁽٢) القائظ: شديد الحر.

ثم بعد ذلك كان التدريب على كيفية التطبيق العملى لقياس وتقدير عمل التباعد الخارجي وعمل التباعد الداخلي، ولم أضع وزنا في هذا الكتاب للتدريب على كيفية تقدير محك التباعد الخارجي باستخدام تحليل الانحدار وذلك لإمكانية القيام بذلك من خلال التدريب على كيفية التعامل مع حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

على أية حال، إن ما نسطره هنا هي محاولة منا لتبيان جانبًا من جوانب المجال.

إنه تبيان قد يصادف رغبة سائل، أوهوى باحث، أو نظر حائر فيجد في ذلك شيئا يرضيه أو ينتقده، أو يطوره، أو بديلا في غير ما كتبنا أكثر تنويرًا وأعمق تفكيرًا فستفيد منه أو يطوره.

المهم البحث والكتابة، وما كان ناقصا مني فليكمله غيري.

وما كان به قصور أو عوار فليسده أو يصلحه غيري.

الغاية أن يسير المجال إلى الأمام إما بالاتفاق على الصحيح المؤكد، أو بتطوير الناقص أو المتغافل عنه.

لذا أخى القاريء وعزيزى الدارس قِدر لى قصدي، ولا تمشط أسنان النقد الجارح، بل أشكر لى أنى أحاول، فإن أصبت فلله الحمد، وإن أخطأت فصوبني، وعلمني، وأكمل وسدد ما نقص منى ولك الحب والتقدير.

وأود الإشارة هنا إلى أن هذا الكتاب يتضمن الجزء الأول من التدريب العملي، وكها أسلفنا هدفه منصب على كيفية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، وما كان يجب أن ينتهى التدريب العملى عند هذا الحد، بل كان يجب أن يكون هناك جزء خاص بكيفية التدريب العملى بالأدوات والاختبارات والأرقام على كيفية تشخيص الصعوبة فى القراءة -مثلا- لدى من تم انتقائهم وتعرفهم على أنهم ذوى صعوبات تعلم، ثم كيفية العلاج لكل صعوبة مستدقة تم تشخيصها ومن خلال وحدات وأنشطة علاجية مصممة خصيصا لهذا

الهدف، لكن الكتاب الحالى بهدفه الآنى لا يتحمل، و ظروف المؤلف لم تسمح له بانجاز ذلك، آملين أن يصدر الكتاب الثانى والثالث فى التدريب الميدانى ليكتمل العقد، ونصيب المبتغى، والله إذ ندعوه أن يوفقنا لذلك.

ولا يفوتنى وأنا أغدو مغادرا المقدمة إلى متن الكتاب أن أتوجه بالشكر للأخ ناصر الكلبانى من دولة سلطنة عان لمساعدته المؤلف فى تصميم بعض رسومات هذا الكتاب والشكر موصول لكل من عمل فى اخراج هذا الكتاب بهذا الشكل من مراجعة لغوية واخراج داخلى وتصميم غلاف وطباعة هذا الكتاب، كما لا يفوتنى أن أنادى حبيبتي، وأناجى معشوقتي، خرية اللون، حنطية السحنة، هيفاء القد، ممشوقة القوام، حوراء العينين، ناضرة الوجنتين، التى علمتنى بلا درهم ولا دينار ولا دولار، صاحبة الكرامة والسؤدد مصر الحبيبة، التى رعتنى فأكبرتنى بلا من أو استكبار، وأنفقت على وعلمتنى حتى كنت ما كنت، أنادى وأناجى مصر الحبيبة: حبك فى قلبى لا تجديه فى دين ولا ملة، وعشقى لك فوق كل نظر واعتبار، حماك الله من كل مكروه وسوء، وكلأك سكينة ووقارًا يا أغلى من أمى وأبى وإبنى وحتى من نفسى التى بين حنبى.

ولله من وراء القصد وعلى السبيل.

المؤلف

مسقط في ٨/٨/١٠٠٨م

Dr_elsayedsoliman @ yaboo-com



الحاجة لتنمية وعى معلمى صموبات التعلم وتحريبهم

مقدمة

أولاً: واقع وعي المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم

ثانيًا: مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم

ثالثًا: جدوى التدريب

رابعًا: كيفية الإعداد لتدريب معلمي صعوبات التعلم

خامسًا : على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟

سادسًا: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة

سابعًا: لكن كيف يمكن اعداد البرنامج التدريبي بأسلوب علمي؟

مقدمية

لا حاجة للقول بأن مجال صعوبات التعلم لم يعد من المجالات الحديثة في علم النفس؛ فقد مضى على تواجده ما يناهز أربعة عقود ونيف، وذلك منذ أن تأسس بصورة نهائية في مؤتمر شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية في (١٦) إبريل (١٩٦٣).

هذا المؤتمر الذي حضره المهتمون وأولياء أمور التلاميذ (**) والأطفال ذوى صعوبات التعلم في محاولة منهم لإزالة القلق والتوتر الناجم عن إضفاء أوصاف غير مرغوبة على أطفالهم، والوقوف على حقيقة ما بهم بعدما وصفهم الأطباء بأوصاف من قبيل أطفال ذوى تلف مخي Brain Injury، أو إصابات دماغية Damage، أو أطفال يعانون من خلل بسيط في وظائف الجهاز العصبي المركزي (Children with Minimal Brain Dysfunctions (CMBD)، وهلم جر من هذه الأوصاف المزعجة.

إنه المؤتمر الذى أعلن فيه صموائيل كيرك بأن هذا المفهوم هو مفهوم نفسى وتربوى فى المقام الأول، ويجب أن يهتم به علماء النفس والتربية بعدما كان حِكرا على أطباء الأعصاب، وعلماء الطب النفسي.

وعلى ذلك، ومنذ ذلك التاريخ واهتهام الباحثين والمتخصصين والمختصين لا

 ^(*) يستخدم المؤلف مفهوم التلاميذ والأطفال بمعانى مختلفة أحيانًا؛ حيث يسمى الذين إلتحقوا
 بالتعليم الاساسى تلاميذًا، وما دون ذلك بالأطفال، رغم أن مفهوم الأطفال يتسع لهؤلاء وهؤلاء.

ينقطع عن سبر أغوار كل جوانب ومفردات المجال، من أطفال وتلاميذ وطلاب، وأولياء أمور ووالدين، ومؤسسات ذوى صعوبات التعلم، أو مشرفين تربويين أو معلمين متخصصين، كل ذلك بغية التأصيل والتقعيد للمجال، وتنشيط حركة البحوث وترقية مستواها بها يعود بالنفع على ذوى صعوبات التعلم ومناهجهم، وطرق التدريس لهم، وأسائيب تربيتهم، وكذلك معلميهم.

والمتأمل لأدبيات مجال صعوبات التعلم يجد أنه قد تعاظم الاهتمام به خلال العشرين سنة المنصرمة وبخاصة فيها يتعلق بزيادة وعى وتعميق فهم المعلمين والمشرفين التربويين(الموجهين) Supervisor العاملين في هذا المجال من خلال زيادة الوزن النسبى لبرامج الإعداد في الجامعات، أو من خلال فتح مسارات خاصة لصعوبات التعلم، أو فتح مراكز لتعليم هؤلاء الأطفال والتلاميذ وتربيتهم، أو من خلال فتح مراكز تهتم بصعوبات التعلم، أو إنشاء مجلات بحثية خاصة بهذا المجال، فو تنشيط حركة وبرامج تدريب المعلمين والمهتمين من أخصائيين ومختصين وموجهين ومشرفين تربويين.

أولا: واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم:

إن ما تقدم يثير دائما مجموعة من التساؤلات التي تعد غاية في الأهمية، منها:

هل واقع حال المعلمين والمهتمين يشير إلى نقص الوعي بالمجال؟

وإن كان هناك نقص في وعى المعلمين والمهتمين بالمجال من موجهين ومشر فين تربويين، فها هو الحل؟

ما هو الحل بخاصة إذا علمنا بأن هناك فئات كثيرة من هؤلاء لم يتلقوا المعارف والمعلومات اللازمة للعمل فى المجال كأولئك الذين تخرجوا من الجامعات ولم يتلقوا برامج دراسية فى الصعوبات لأن المجال لم يكن قد حط برحاله بعد؟

ولكن قبل الولوج للإجابة على ما تقدم دعنا نذهب إلى ماهية الوعى في عرف البحث والمنهج العلمي:

يرى باكير (Baker1982)، بأن الوعى Awareness بلهارة مفهوم يتضمن مكونين أحدهما يتمثل فى المعرفة بالمهارات والاستراتجيات المطلوبة لكى ينجز الفرد بفاعلية المهمة المطلوب إنجازها. أما المكون الثانى فإنه يتمثل فى قدرة الفرد على بفاعلية المستفادة من آليات تنظيم الذات مثل: التخطيط، وتقويم فاعلية الاستمرار فى النشاط، بالإضافة إلى علاج الصعوبات لتأمين الوصول إلى إكيال المهمة بنجاح بينها يشير براتير وديكز وجونسون (2006 Abhson, 2006)، إلى أن المعهوم الوعى يشير إلى المستوى الظاهرى أو السطحى Superficial من المعرفة حول موضوع معين، في حين يشير الفهم إلى المستوى الأعمق من الانهاك الشخصى والذهني؛ أى أننا هنا نجد أن الفهم أعمق من الوعي، وعليه فإن الوعى بمجال صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين والمختصين بالمهارات والاستراتيجيات التي يجب أن يتسلحوا بها لانجاز مهمة معينة تمثل موطنا للصعوبة ومحلا لها، كها يتضمن الوعى قدرة المعلمين والمختصين على التخطيط والتنظيم الجيد لتطبيق بنضمن الوعى قدرة المعلمين والمختصين على التخطيط والتنظيم الجيد لتطبيق المهارات والاستراتيجيات بكفاءة واقتدار وتقويم نتائج ما تقدم للوقوف على مدى الاستفادة من ذلك.

وبناء على ما تقدم يمكننا القول على سبيل المثال بأن الوعى بصعوبات القراءة أو الوعى بعلاج مشكلات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين أو المتخصصين بأن الفرد يواجه صعوبة، ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة وماهيتها، وأن تخطيطا يجب أن يتم حتى يتم التغلب على هذه الصعوبة، وأن يكونوا على معرفة بكيفية قياس التقدم في مواجهة هذه الصعوبة التي يواجهها الأفراد ذوى صعوبات التعلم، حتى يتم اتخاذ قرار بالاستمرار في تطبيق الاستراتيجيات أو تغييرها أو الانتقال إلى علاج الصعوبة التي تليها، أي أن المعلم والمتخصص هنا يقوم بتقويم بنائي وتقويم نهائي حتى يصل إلى قرار (Cawley & Miller, 1986).

وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال هذه التعريفات ملاحظة أنها قد اتفقت على أن مفهوم الوعى بالمهارة يتضمن المعرفة بالمهارة وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة. وعليه يكون الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم معرفة المتدرب بالمهارة التي سيتدرب عليها، وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة، وتطبيق وتقويم ما يحقق ذلك.

وإذا كان الأمر يتعلق بمهارة انتقاء ذوى صعوبات التعلم فإن الوعى بهذه المهارات يمكن أن يتضمن وعى المتدرب بمهارات الانتقاء الآتية:

١ - حساب نسبة الذكاء.

٢ - التمييز الفارق بين ذوى صعوبات القراءة والفئات المشابهة.

٣- استخدام المؤشرات النفسية في التعرف على التلاميذ والأطفال ذوى
 صعوبات القراءة.

٤ - كيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

٥- كيفية حساب التباعد الداخلي.

٦- التشخيص التكامل على مقياس تشخيص الوعى ببعض بمهارات انتقاء
 ذوى صعوبات التعلم في مجال أو مهارة بعينها.

لكن يبقى السؤال: هل المعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين على وعي بهذا المجال؟

وللإجابة على هذا السؤال تبقى هنا علامة استفهام تحتاج إلى إزالة ما المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين؟

هل المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين هم الذين يقعون فى البيئة العربية؟ أم المقصود الذين يقعون فى الدول المتقدمة مثلا كالولايات المتحدة الأمريكية، أو المملكة المتحدة وهكذا..

وحول ما تقدم فإن الأمر يستدعى الوقوف على حقيقة وعى الفئات المتقدمة عالميا وعربيا حتى تكون الإجابة شافية وضافية. وعليه فإنه للإجابة على ما تقدم فإن الأمر يستدعى مسحا متأنيا لأدبيات مجال صعوبات التعلم في العالم المتقدم، لأنه لا يتوفر في العالم الثالث والبيئة العربية قواعد بيانات ومعلومات كافية للبحث والرصد يمكن أن تزودنا بحقيقة وضع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين في هذا المجال، وأن نتائج مسح أدبيات صعوبات التعلم في العالم المتقدم يمكن أن يوصلنا من باب الاستنتاج إلى حقيقة وواقع الأمر في الدول العربية.

وتلبية لمتطلبات ما تقدم نجد كيربي، ديفز وبريانت (2005, Kirby; Davies & Bryant) يُحدون قولهم قاطعين بأنه مازال وعى ومعرفة المهنيين من معلمين ومحارسين عامين ومشرفين تربويين بهذا المجال غير واضحة؛ إذ لا يزال هناك خلط لديهم في معرفة وفهم العديد من الفروق المميزة بين الصعوبات الخاصة في التعلم، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، وكذلك في معرفة بعض الطرق المناسبة لعلاج مشكلات التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم النهائية و الأكاديمية.

وفى السياق ذاته يشير بيتر، بارنت وهيندرسون (المشرفين التربويين، بل والمختصين والمعرفين التربويين، بل والمختصين وبعض المتخصصين والباحثين يشير إلى أن هناك خلطا كبيرا فى المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والمميزة بين مفاهيم الصعوبات الخاصة فى التعلم كمفاهيم الديز جرافيا والأبراكسيا والديسلكسيا على سبيل المثال. أو بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم علم سبيل المثال. أو بين صعوبات التعلم عدم القدرة على الانتقاء الصحيح لهذه الفئات، ومن ثم صعوبة تقديم الخدمات عدم القدرة على الانتقاء الصحيح لهذه الفئات، ومن ثم صعوبة تقديم الخدمات الساعدة والعلاجية لهؤلاء التلاميذ والأطفال. لأن مثل هذا الخلط وسوء الفهم لا يجعل صانع القرار ومعلم صعوبات التعلم على بينة بالطفل ذى صعوبة التعلم وخصائصه التي تميزه عن غيره من الفئات الأخرى المشابهة له ولا تطابقه، الأمر الذي يترتب عليه إما تقديم الخدمة العلاجية بصورة خاطئة، أو تقديمها لمن حشر زورا فى فئة ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يؤخر إمكانية التشخيص والعلاج بصورة صحيحة لهؤلاء الأطفال، ويزيد من الفاقد فى الجهد والوقت والمال.

وفی هذا الاطار، وتحلیلا لأدبیات المجال، یشیر کابلن وویلسون و دیوی وکروفورد(Kaplan; Wilson; Dewey & Crawford 1998).

إلى أن المعلمين أو المشرفين التربويين يعانون من نقص في الوعي والمعرفة بطبيعة وخصائص وأنواع ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يجعلنا في حاجة ماسة لبرامج تدريبية في هذا المجال لتطبيقها عليهم، ولعل هذا يتأكد من نتائج دراسة أجراه كيربي وآخرون، (2005, et al. 2005) والتي أظهرت محدودية المعرفة والوعي الخاص بصعوبات التعلم لدى المعلمين، الأمر الذي أثر على كفاءتهم في التعرف على هؤلاء التلاميذ (ش) والأطفال ومساعدتهم داخل الفصل الدراسي، وذلك باعتبار أن للإشراف التربوي أهميته وجدارته في نشر الوعي العلمي لدى المعلمين بمجال صعوبات التعلم، لأن الإشراف التربوي في جوهره "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها". كما يهدف إلى مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة مهنا في تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد في ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نموهم مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

وعليه فإن المشرف التربوى أو الموجه يعهد إليه بتوجيه وتدريب المعلمين الذين يقعون ضمن مسئولياته الوظيفية، ومساعدتهم على الوقوف على أفضل الطرق التربوية وكيفية الاستفادة منها في تدريس موادهم للأطفال أو التلاميذ الذين يقعون ضمن اختصاص المعلمين الذين يشرفون عليهم. كما أن من مهام المشرف التربوى أو الموجه تدريب المعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبطريقة رسمية وغير رسمية، وإدارة الخطة الزمنية و التدريسية شراكة مع المعلمين بهدف استثار إيجابياتهم نحو العمل، وتخطيط الأعمال الجاعية التي يلتقى في أدائها المعلم والفنى

^(*) تقديم التلاميذ على الأطفال ليس لإعتبار الأهمية، أو اعتبارات أخرى، بل التقديم والتأخير استدعنه صرورات الكتابه، والأولى تقديم الأطفال على التلاميذ عذرًا.

والتقني، وتهيئة فرص النمو الذاتي للمعلين، وتقديم المشورة لهم للابتكار والإبداع المستمرين، ومشاركة المعلمين في تحليل المنهج المدرسي إلى عناصره الأولية حتى يستطيع كل معلم الإلمام بها سيقدمه من جهد تدريسي (وزارة المعارف، ١٤١٩).

كما أن من أهداف عملية الإشراف التربوى تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوى مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم.

ويشير محمد شعلان (١٩٧٨) إلى أن من أهداف الإشراف التربوى مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نمو المدرس مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها (وهيب سمعان ومحمد منير، ١٩٧٥) أحمد إبراهيم، ١٤١٩هـ).

ولأن الأمر كذلك فيها يخص دور ومهام المشرفين التربويين، فإن أمر زيادة وعيهم بمجال صعوبات التعلم، وتدريبهم على مهارات انتقاء وتشخيص صعوبات التعلم يعدمن الأهمية بمكان.

وبالرغم من أن هناك نقص فى وعى المعلمين والمشرقين التربويين بمجال صعوبات التعلم من خلال ما تم طرحه بعاليه، وما سوف تأكده نتائج عدد كبير من الدراسات - وسنسردها فى هذا الفصل - لنفس النتائج السابقة، إلا أن الأمر يستدعى معه أيضا استقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين حول وعيهم بمجال صعوبات التعلم، لكن بعد تفحيص وتمحيص وتحليل للواقع العربى لا تجد دراسات وقد اهتمت بهذا الجانب اللهم دراسة أجراها السيد عبد الحميد سليهان (٢٠٠٨)، وما عدا هذه السطور فلا تكاد تصل يدك إلى غيرها على الأقل فى حدود علم وقدرات مؤلف الكتاب.

على أية حال، إن استقصاء واقع هذا الأمر وكما تقدم تبيانه في دول العالم الأول ما من شك سوف يظهر واقعنا في هذا المجال استنتاجا لا استقصاء؛ لأن الأمر يستدعى بداهة الحكم بتخلف المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم في الوطن العربي، وأنه لا اهتهام في وطننا الحبيب بتدريب معلمي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين لأن المقدمات تؤدي إلى النتائج، لكن للتأكد، والمزيد من التأكد، في الوصول إلى النتائج ذهبنا نستقصي الواقع الأجنبي في تدريب معلميهم ومشرفيهم التربويين فوجدنا واحدا مثل كيربي وآخرون (Kirby et al. 2005) يشيرون إلى أن هناك عددًا قليلًا من الدراسات التي ركزت مباشرة على معرفة المعلمين والأخصائيين المهتمين بالصعوبات الخاصة في التعلم، وعمدت إلى تقديم تدريب لهم يساعدهم على زيادة معرفتهم بهذا المجال، وبكيفية وطرق مساعدة التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا بالرغم من أن المتعارف عليه وتكفله القوانين الوطنية والمواثيق الدولية الصادرة من الأمم المتحدة، وجمعيات وروابط صعوبات التعلم أن حق تقديم خدمة الإرشاد والتوجيه للعاملين في مجال التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلم تحديدا حق أصيل من حقوق الإنسان ولاسيها أن هذا الأمر يتعاظم من وجهة نظرنا إذا علمنا بأن هناك فجوة واسعة فيها يخص التدريب والتوجيه للعاملين في مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص وبين الواقع. وهذا ما يشير إليه أيضا روك، فيسلر و شارج Rock; Fessler; & Church)، .1997)

إن مثل ما تقدم يشير بجلاء إلى ضرورة الاهتهام بتدريب الدارسين فى برامج صعوبات التعلم، ومعلمى صعوبات التعلم والمهتمين من المشرفين التربويين فى الوطن العربي، ويكفى أن تعلم بأن حجم ما ينفق من أموال على تدريب العاملين فى هذا المجال فى دول العالم الثالث لا يتجاوز نصيب الفرد فى العام ٢٠٣ دولار، وعليه، كم يكون حجم ما ينفق على المذكورين بعاليه؟!!

ومن ثم، فإن ما تقدم يوجب علينا أن نبحث عن طريقة كى نشجع التدريب الموسع والمستمر لمعلمى التربية الخاصة، ومعلمى صعوبات التعلم بخاصة، بل والمعلمين والعاملين في الدول العربية على وجه العموم.

إن القصور في التدريب لا يقف حد دول العالم الثالث فقط، بل هناك ما يفيد بأن هناك من الدول المتقدمة من لديها القصور بعض الشيء في تدريب العاملين في مجال التربية الخاصة، بل وفى مجال صعوبات التعلم أيضا؛ حيث تبين مثلا أن المعلمين فى العديد من الولايات الأمريكية لم يتلقوا تدريبا لتزويدهم بالكفاءات اللازمة للوقوف على المعرفة الدقيقة للتلاميذ أو للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وما يواجهونه من مشكلات، وكيفية التدخل لعلاجها.

وعود على بدء، برغم قلة نتائج الدراسات التى ركزت على حاجات المشرفين التربويين ومعلمى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العالم، إلا أن إرهاصات استقصاء الواقع تجعلنا فى حاجة ماسة لتدريب هؤلاء لكى نستطيع أن نلبى حاجات هؤلاء التلاميذ والأطفال؛ وهو ما يعنى أننا فى حاجة ملحة لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية التشخيص والعلاج لهؤلاء التلاميذ والأطفال كى نتعرف على هذه الحاجات، كها أننا يجب أن نزود المعلمين والمشرفين فى مجال صعوبات التعلم فى مجال صعوبات التعلم على يد المتخصصين فى هذا المجال، الأمر الذى سوف يساعد فى النهاية على تحسين مهارات التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم كنتيجة طبيعية لتحسن مستوى المعلمين والمشرفين نتيجة لهذا التدريب، وهو ما أكدته نتائج البحوث والدراسات فى هذا الجانب.

ثانيا : مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم :

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم واهتهام العالم غير منقطع عن البحث في هذا المجال، إلا أن بعض الدول أولته اهتهاما يفوق عن بعض الدول.

وفى هذا المجال فقد رصدت الولايات الأمريكية - رغم بعض القصور فى هذا المجانب - أمولا طائلة للبحث فى مشكلة التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم وتدريب المعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم على كيفية التشخيص والعلاج. إلا أننا فى العديد من الدول العربية (*) لم نضع اعتبارا يليق بمجال تدريب العاملين فى

^(*) ميرانية التدريب في جمهورية مصر العربية لعام ٢٠١٠/ ٢٠١١ (١٢٠) مليون جنيه، فإذا كان الجهاز الادارى للدولة ما يناهز (٦) ملايين، يصبح نصيب الموظف أقل من نصف دولار أمركي في العالم

بحال التربية والتعليم على طبيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ والأطفال، كتدريب المعلمين والمشرفين في هذا المجال، وبخاصة إنهم تعلموا في الجامعات في فترة لم يكن مجال صعوبات التعلم قد أخذ مكانه ضمن المناهج الدراسية والأكاديمية داخلها.

إذ للتدريب أهميته وجدواه، ما في ذلك شك أدنى شك.

لاذا؟

لأن التدريب في جوهره نشاط إنساني مخطط له يقصد منه تحقيق أهداف محددة بعينها، منها إحداث تغيير في جوانب مختارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديم ؛ لذلك فإنه يعد من أفضل مجالات الاستثهار والتنمية البشرية والتي تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية.ومن هنا برزت الحاجة إلى العلاج والتدريب لنواحي القصور أثناء الخدمة تفعيلا لمبادئ وأهمية التعليم المستمر.

وتأكيدًا لما تقدم فقد أوضح دليل المشرف التربوى التابع لوزارة التربية السعودية أن من أهداف التدريب أثناء الخدمة تطوير المهارات وزيادة المعارف، والقدرات، وزيادة الكفاءة، وعلاج جوانب القصور، وتنمية ذواتهم، والتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في التربية (وزارة المعارف،١٤١٩).

كما يُنظر إلى التدريب على أنه خلق الظروف للتعليم الفعال وذلك بهدف تعلم وتعليم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو أيضا نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من التلاميذ والأطفال يعتقد أنها مفيدة لهم.

وتنقسم البرامج التدريبية من ناحية طول الجلسات وتكرارها إلى برامج تدريبية مكثفة وبرامج تدريبية غير مكثفة.

ولتوضيح ماهية نوعى البرامج فإنه يكفى تعريف أحدهما ليظهر معنى الآخر، وللإيضاح يمكن الإشارة إلى أن البرنامج التدريبي المكثف بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات العلمية المخطط لها في ضوء مهام المتدربين، وخصائصهم؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وذلك من خلال تطبيقه في فترة زمنية قصيرة، ووسائل محددة، ومن خلال جلسات طويلة، ومتكررة تكرارًا عاليًا.

لكن هل من احتياطات علمية لعملية التدريب؟

إن من الضرورى لكى تتم عملية التدريب على أسس علمية أن يتم مراعاة ما يأتى:

أن يتم إعداد مقياس يتضمن مجموعة من النقاط التى تعد ركائزًا لمضمون أى دورة تدريبية، وفى ضوء النتيجة النهائية لتحليل الاستجابات على المقياس سوف يتضح واقع وعى المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين بالمجال، وهو ما سوف يفيد فيها يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي.

وتأكيدا على ذلك يشير السيد عبد الحميد سليهان (٢٠٠٩) إلى أن تحليل استجابات راغبى التدريب على مثل هذه المقاييس يعد ذات أهمية كبيرة فى تحديد ما يجب أن يتضمنه التدريب، ولتصميم هذا المقياس بعد تحديد أبعاده ومكوناته فإن هذا يتطلب من الخبير الذى سيقوم بالتدريب قبل إعداد البرنامج التدريبى البحث فى الدوائر المعرفية العالمية؛ للوقوف على واقع المشكلات التى يواجهها العاملون فى هذا المجال من معلمين ومشرفين تربويين، ليلى ذلك بحث وتحليل واقع المعلمين والمعلمين.

وتطبيقا لما تقدم قام مؤلف الكتاب بإتباع نفس الإجراءات السابقة لاستقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين بإحدى الدول العربية الشقيقة، وقد كشف تحليل الاستجابات أن المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين لا يعرفون فى غالب الأحوال إلا النذر اليسير عن هذا المجال، كها اتضح أنه من البد اللازم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية تعرف التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وانتقائهم وفرزهم، ومعرفة الفروق المميزة بينهم وبين فئة بطيئى التعلم وفئة المتأخرين دراسيا أو ذوى مشكلات التعلم، وكذلك التدريب على كيفية التدخل لعلاج بعض أهم المشكلات التي تواجه هؤلاء التلاميذ والأطفال على التدخل لعلاج بعض أهم المشكلات التي تواجه هؤلاء التلاميذ والأطفال على

أسس علمية، وهنا نجد تطابقا بين تحليل ورصد الواقع مع ما يشير إليه تحليل أدبيات المجال في التراث العالمي؛ حيث يشير بستيزون (٢٠٠٥) ومهتا (٢٠٠٥) إلى أننا في حاجة ملحة لتدريب المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين؛ وذلك لأننا لاحظنا بعد استقصاء الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية خلط وسوء فهم في هذا المجال لدى العاملين في مجال صعوبات التعلم. فواحد مثل بستيزون (٢٠٠٥) يشير قائلا: إن الملاحظات المتأنية من خلال عملي في الإشراف التربوي على المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم في ولاية نيوكاستل والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم في ولاية نيوكاستل المجال، ولاسيها أن للتدريب أهمية كبيرة في ترقية قدرات ومهارات المتدريين.

كها أن نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا السياق تؤكد ما تقدم، ومن هذه الدراسات الحديثة على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة بيتر، وآخرون (Peters; et al., 2001) والتى أجريت بهدف معرفة وعى الأخصائيين المهنيين العاملين مع التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم بمجال الصعوبات النوعية والعديد من المفاهيم الخاصة بهذا المجال وبضمن هذه المفاهيم الخرق، والأبراكسيا ومصطلح الـ DCD (مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ والأطفال الذين يعانون من صعوبات حركية) وجميع هذه المصطلحات الثلاثة تستخدم كبدائل لبعضها البعض في المملكة المتحدة، وقد كشفت تتاثج الدراسة عن أن ٧٪ من عينة المدراسة هم الذين يعرفون فقط ما يعنيه المفهوم، وأن ٣٢٪ فقط يعرفون ما تعنيه الأبركسيا، وأن ٧٪ فقط من المعلمين والمارسين العامين هم الذين يعرفون مصطلحي الـ DCD، والأبراكسيا كبدائل لبعضها البعض كما أن هناك بستخدمون مصطلحي الـ DCD، والأبراكسيا كبدائل لبعضهما البعض كما أن هناك خلط بين مفهوم الديسلكسيا ومفهوم الأبراكسيا.

دراسة كيربى وآخرون.(Kirby; et al., 2005) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق فى المعرفة لست صعوبات خاصة من صعوبات التعلم، وكذلك الصعوبات التى تواجه التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك لدى المهارسين

العامين General Practitioners، ومعلمى صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلما، (١٠٥) ممارس عام. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمهارسين العامين في المعرفة الخاصة بالصعوبات الخاصة الست لصالح المعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة عن المعرفة السطحية أو الوعى السطحي Cursory Awareness لدى عينتي الدراسة بالمفاهيم والمعرفة الخاصة بصعوبات التعلم.

وفى دراسة أجراها مهتا (Mehta,2006) بهدف قياس مستوى الوعى حول: مفهوم صعوبات التعلم، الديسلكسيا، الديسجرافيا، وصعوبات الحساب النهائية "ديسكولكوليا" وذلك لدى مدرسى صعوبات التعلم فى المراحل الأولية والثانوية وما بينهها، قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الوعى الخاص بالمفاهيم السابقة لدى كل مستويات المعلمين ذوى صعوبات التعلم حيث كان الوعى منخفضا بصورة دالة إحصائيا على استبيانات الوعى.

ومن خلال دراسة أجراها كارلسون (Carlson, 2006) بهدف قياس الوعى بمجال صعوبات التعلم والحدمات التى تقدم لهؤلاء التلاميذ والأطفال فى المملكة المتحدة وذلك على عينة من العاملين فى مجال الرعاية الصحية والتعليمية قوامها (٤٤) مهنيا (هم الذين أرسلوا استبانا تهم مجابة من ضمن العينة الكلية التى قوامها (١٥٢) من المهنيين العاملين فى المجال فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض الوعى بمجال صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة.

ثالثا: جدوي التدريب:

لا ينكر أحد أن الاستثهار في البشر، أو ما يسمى بالتنمية البشرية يعد أعلى أنواع الاستثهار، وأجداها أثرا في التنمية المستدامة وبخاصة في المجتمعات النامية _ تأدبا المتخلفة حقيقة _ إذ يعد العنصر البشرى أهم مكون فاعل في منظومة التنمية، فهو مخ المجتمع، وقاطرة البعث وإعادة البعث لنهوض الأمم.

والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل يعد أداة ذات نجاعة مفرطة في تحقيق عوائد ثقافية واجتماعية وتعليمية وحضارية وعلمية واقتصادية؛ فإنفاق دو لارًا واحدًا في التدريب يترتب عليه عائدًا يزيد عن عشرة دو لارات تقريبا كمردود اقتصادى فقط، ومن ثم فلا أحد ينكر أهمية التدريب وما يرتبط به من عوائد استثمارية.

وما سبق رصده في الفقرات السابقة يجعلنا ندور مرة ثانية حول جدوى التدريب وأهميته في مجال صعوبات التعلم.

وفى هذا الإطار يشير شابهان (Chapman, 2006) خلاصة لتحليله العديد من الدراسات التى أجريت فى مجال تقديم الخدمة الخاصة بصعوبات التعلم للعاملين فى هذا المجال إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين والمشرفين التربويين والاخصائيين النفسيين العاملين فى هذا المجال؛ وبخاصة الذين يلقى على عاتقهم توجيه المعلمين العاملين فى المجال؛ حيث تشير النتائج إلى أن تدريب هؤلاء قد أدى إلى تحسن التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العديد من المجالات والنهاذج السلوكية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم لديهم.

ولعل ما يؤكد أيضا على أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم، هو أن تدريبهم انعكس إيجابيا على التلاميذ والأطفال الذين يقعون تحت مسؤوليتهم؛ حيث أثمرت العديد من الجهود في مجال تدريب وإرشاد العاملين في مجال التربية الخاصة عن تحسن الصحة النفسية للتلاميذ أو للأطفال الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين في إطار مجال التعلم والتحصيل والسلوك (Psttison, 2005).

لكن المهتمين بأمر التدريب عادة ما يعطون أولويات لما يجب التدريب عليه كخطوة أولى فى برامج التدريب المستمر حيث يشير براتير، (Prater, et at., 2006) إلى أنه من المهم فى هذا المجال أن يعرف المعلمين والمشرفين التربويين الكثير عن المشكلات التى يعانى منها التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، والخدمات والمساعدات التى هم فى حاجة إليها، وأن يعرفوا الفروق المحددة والمميزة لهؤلاء

التلاميذ والأطفال عن غيرهم، وأن يتزودوا باستراتجيات التعليم المناسبة لهؤلاء التلاميذ والأطفال كأن يعرفوا الفرق بين التدريب المباشر للمهارة التي يعانون فيها من قصور في مقابل تدريب العملية النفسية التي تكمن خلف المهارات التي يعانون فيها من قصور أو ضعف، ومحكات الجدارة للحكم على أنهم من ذوى صعوبات التعلم، والتحديات التي تواجههم وواقع مشكلاتهم في التحصيل. كما يجب أن يعرفوا بأن هؤلاء التلاميذ والأطفال يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية من الأداء والتحصيل إذا ما أحسن فهمهم والطرق المناسبة لعلاج مشكلاتهم، فضلا عن أنهم في حاجة لأن يتعرفوا المخرجات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ والأطفال.

وفي هذا الإطار يؤكد كيربي وآخرون (Kirby, et al., 2005) إلى أن المعلمين والمشرفين التربويين لن يكونوا قادرين على تعرف التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومساعدتهم إذا كانت معرفتهم الخاصة بهذا المجال وبهؤلاء التلاميذ والأطفال محدودة؛ وعليه فإنه من الضروري أن يتلقى المعلمين والمشرفين التربويين والاخصائين العاملين في مجال صعوبات التعلم تدريبا مستمرا يزيد ويعمق وعيهم بصعوبات التعلم. ولا سيها أن العديد من المشكلات النفسية وانخفاض الصحة النفسية توجد بصورة أكثر انتشارا لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن تدريب المعلمين والمشرفين التربويين عادة ما تكون له آثار إيجابية على تحسن الصحة النفسية لمؤلاء التلاميذ والأطفال، وهو ما يشير ويؤكد في ذات الوقت على أهمية تدريبهم على المعرفة الخاصة بهذا المجال كمستوى أول في برامج التدريب المستمر (Linsay,1999).

كما يعد من المفيد في التدريب والبرامج المخصصة لذلك أن يتم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على عمليات انتقاء هؤلاء التلاميذ والأطفال وتمييزهم عن غيرهم من فئات المتأخرين دراسيا، وبطيئي التعلم وذوى مشكلات التعلم على أن يعرف المسئولين والمتدرين بأن أمر التدريب على ذلك ليس بالأمر الحين أو السهل الذي يمكن اغتصابه وذلك لأن التقارير الدولية والنتائج البحثية تثير إلى أن هذه العملية تعد مرهقة من ناحية الإجراءات، ومكلفة من الناحية الاقتصادية إلى حد

كبير. فمن ناحية الكلفة الاقتصادية يقدر مكتب التربية فى ولاية شيكاغو بأن كلفة تقييم وانتقاء التلميذ ذا الصعوبة فى التعلم يتراوح من (١٠٠٠) إلى (٢٠٠٠) دولار.

رابعا :كيفية الإعداد لتدريب معلمي صعوبات التعلم:

أما من ناحية تدريب المعلمين والأخصائيين على عملية انتقاء وفرز هؤلاء التلاميذ والأطفال فلكى تتم هذه العملية بصورة سليمة فإنه يجب أن يتدربوا على كيفية رصد الكثير من الأداءات والخصائص السلوكية الخاصة بهؤلاء التلاميذ والأطفال.

فبداءة بجب تحديد المجال الذي يعانى فيه التلميذ من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقييم هذا المجال، والإطلاع على الملف الأكاديمي والشخصي للتلميذ في المدرسة، وكيفية قراءته والوصول إلى خلاصات منه، زد على ما تقدم، فإنه يجب أن تطلع على التاريخ الطبي لحالة التلميذ ووالدته من أول الحمل والأمراض التي أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم بعد ذلك كيف لهم أن يتدربوا على قياس ذكاء التلميذ، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية في المجال الذي يعانى فيه التلميذ من صعوبة لتتأكد ما إذا كان يعانى من تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ثم بعد ذلك ينتقلون للتدريب على كيفية قياس التباعد الداخلي باستخدام إحدى الأدوات التي تصلح لقياس هذا المكون، ليلي ذلك تدريبهم على التأكد من أن التلميذ لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمي أو للإعاقات الحسية أو البدنية أو للإضطرابات الانفعالية الشديدة.

وبذا نلحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من المتخصصين مثل: الطبيب، الأخصائى الأخصائى النفسي، الوالدين، المدرسين، أخصائيو القياس النفسى وأخصائى صعوبات التعلم.

إن ما تقدم يشير إلى كلفة وصعوبة تعرف ذوى صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم، وهو ما يشير إليه السيد عبد الحميد سليهان(٢٠٠٨) قائلًا: من المعروف أنه لكى يتم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على إجراءات انتقاء التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فإن الأمر يستدعى الوصول إلى مكونات الانتقاء.

ولأن مكونات وعكات انتقاء وتعرف على هؤلاء التلاميذ والأطفال تختلف باختلاف مكونات التعريف المتبنى لذا فإنه للوصول إلى هذه المكونات والمحكات فإنه يجب تحليل عددا من مفاهيم صعوبات التعلم للوصول إلى أكثر مكونات وخصائص ذوى صعوبات التعلم شيوعا بين هذه المفاهيم، هذا بعد التغلب على مشكلة تحديد محك الشيوع بصورة مقبولة علميا، وتلقى قبول الخبراء والمتخصصين.

وفي هذا الإطار يضرب المؤلف مثالا عمليا على ذلك؛ حيث يشير إلى أنه لكى يتم تنفيذ ما تقدم في أحد الأعمال العلمية فقد قام بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية في المجال (*).

^(*) التعريفات التي قام المؤلف بتحليلها ووردت تفصيلًا في مؤلف سابق هي: كيرك (١٩٦٢)، ماتمان (١٩٦٥)، الهيئة الأستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children 1968 (NACHC) القابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١/ ٢٣٠ في ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن (٩٦٩) North (Western University1969(NWU، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميد والأطفال دوى الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children 1971 (CES-(DCLD، التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977 (١٩٧٧) (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالي بالفانون ١٤٢/٩٤ في ٢٩ نوفمبر، مجلَّس الرابطة الوطنية لصعُّوبات التعلم (١٩٨١)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في (٣٩ ديسمبر (٢٠٠٤) في التعريف المسممي The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون ۱۰۸ -۱۱۸ National Joint Committee for Learning Disabilities (1988(NJCLD مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) Disabilities Association of America 1986 (LDA) عجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) (Interagency Committee of Learning Disabilities 1988 (ICLD) (١٩٨٧) مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities 1988 (NJCLD)

وقد اعتمد المؤلف المكونات التى توضع فى تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٥٪ فأكثر فى هذه التعريفات التى تم تحليلها، وفى ضوء ذلك تم التوصل إلى تعريف لصعوبات التعلم ينص على

" يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليمان، ١٠٠٧،٢٠١٠).

أما صعوبات القراءة Reading Disabilities فيمكن تعريفها بأنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضا بصورة دالة إحصائيا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ والأطفال يعانون من صعوبات في مجال آو أكثر من مجالات

القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخري (السيد عبد الحميد سليان، ٦٠٠١- ٢٠٠٩).

وبتحليل هذا التعريف نجده يتضمن المكونات التالية: (السيد عبد الحميد سليان، ٢٠٠٢-٢٠١):

١ - القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢- وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

٣- التباعد الداخلي.

٤- استبعاد فئة التلاميذ والأطفال الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ والأطفال الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ولما كانت عملية الانتقاء والفرز لذوى صعوبات التعلم تستدعى أيضا الوقوف على أكثر الخصائص السلوكية مصاحبة وتواترا لذوى صعوبات التعلم، لذا يجب الوصول إلى هذه الخصائص، وفي صورة مختصرة، ليتم التدريب عليها، وتزويد المتدريين بها؛ ليتمكنوا من الانتقاء السريع و المبدئي لهؤلاء التلاميذ والأطفال في ضوء هذه الخصائص.

وفي هذا الإطاريمكن القول بأن التحليلات الخاصة بأدبيات المجال يشير إلى أن من أهم وأكثر الخصائص ارتباطا بصعوبات القراءة: اضطرا بات الانتباه من أهم وأكثر الخصائص ارتباطا بصعوبات القراءة: اضطرا بات الانتباه (Attention Disorders ضعف التوجه المكاني Poor Spatial Orientation، ضعف التناسق الحركي العام Poor General Motor Coordination عدم القدرة على متابعة التعليهات Inability to follow directions الاضطرابات الإدراكية والأداء الأكاديمي؛ حيث يختلف من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى فترة، كما لا ترجع في الأداء الأكاديمي؛ حيث يختلف من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى فترة، كما لا ترجع

صعوباتهم في التعلم إلى القصور في التعليم حيث أنهم يتلقون تعليها يتسم بالكفاءة، ولا نقص في الذكاء، ولا نقص الفرصة للتعلم

ومن هنا فإنه في ضوء مثل هذه التحليلات ونظائرها يمكن للقائم على التدريب من إعداد قائمة لتدريب المتدربين عليها كي تمكنهم من التشخيص الأولى والسريع للتلاميذ أو للأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة.

بالإضافة لما تقدم فإنه يجب التساؤل عما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي من زاوية المفاهيم التي تتشابك وتختلط مع مفهوم صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار يشير مهتا (Mehta, 2006) إلى أن صعوبات التعلم تعد ظاهرة معقدة على الفهم؛ فحتى هذا اليوم يوجد الكثير من الخلط في هذا المجال لدى العامة والمتخصصين وبخاصة في التمييز بين التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والتلاميذ أو الأطفال بطيئي التعلم؛ ولعل ذلك يرجع أو الأطفال المتأخرين دراسيا، والتلاميذ أو الأطفال بطيئي التعلم؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن صعوبة التعلم غالبا ما تكون مختلطة باضطرابات سلوكية مشتركة بين هذه الفئات، وهو ما يعرف بثنائية التشخيص Dual diagnosis.

وتشير الخبرة الشخصية للمؤلف أن أكثر المفاهيم اختلاطا وتشابكا مع مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم التأخر الدراسى أو مفهوم مشكلات التعلم، ومفهوم بطء التعلم ؛ ومن هنا فإننا نرى أن تتزود عينة التدريب كخطوة أولى أو عند إعداد برامج التدريب من المستوى الأول بالفروق الإجرائية المميزة بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المشابهة والتي تساعد في فض الخلط والاشتباك بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم.

خامسا: على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟

حتى يكون التدريب مفيدا فإنه من المهم أن يكون منصبا على أكثر المجالات انتشارا لدى التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأكبرها تأثيرًا على كفاءتهم، وهو أحد التساؤلات التى دائها ما يطرحها المؤلف قبل إعداد أية برنامج تدريبي.

وللإجابة على ذلك فإنه يجب أن يتم البحث في التراث الخاص بمجال

صعوبات التعلم للوقوف على أكثر المجالات التى تتزايد فيها صعوبات التعلم؛ وكذلك تحليل واقع المجال من تلاميذ أو أطفال ومعلمين وخبراء حتى يتم تضمنين ما يسفر عنه التحليل في البرنامج التدريبي.

وفي هذا الإطاريشير ليون وآخرون . (Lyon, et al., 2003) إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات النوعية الأخرى التي يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل ٨٠٪ من مجتمع صعوبات التعلم، وأنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا؛ حيث يشير ديمونيت وآخرون Demonet et أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا؛ حيث يشير ديمونيت وآخرون 1٧٠٥٪، داخل المجتمعات المدرسية؛ وهي نسبة تعد نسبة مرتفعة جدا إذا ما قورنت بنسب انتشار الصعوبات النوعية الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتي تتراوح من انتشار الصعوبات النوعية الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتي تتراوح من المفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطبعوا أن يقرأوا، وأن حوالي ٦٨٪ من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية في المقراءة.

وفي هذا الإطار أيضا قام المعهد الدولي لصحة الطفل والتنمية البشرية المعدد المعد

بالكفاءة (Schatschneider, & Torgesen, 2004). ولهذه الأسباب فإن برنامج التدريب العملي يجب أن يركز على صعوبات تعلم القراءة.

ولأن القراءة عملية مركبة وتتضمن العديد من المهارات الفرعية فإنه يجب التساؤل:

على أى مهارات القراءة الفرعية يتم التركيز في التدريب؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل يشير التراث النفسى الخاص بهذا المجال إلى أن التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة غالبا ما يعانون من مشكلات حادة في التهجي، صعوبة قراءة الكلمات بدقة وبطلاقة، كما أنهم يتسمون بالضعف ف الوصول إلى الرابطة المناسبة بين تجمعات الأحرف وأصواتها؛ أي أنهم يعانون من ضعف القدرة على معالجة أو تجهيز المواصفات أو الخصائص الصوتية للغة Processing the Phonological Features of Language. ولعل ذلك يرجع إلى وجود نواحى ضعف أو قصور أساسية في العديد من مكونات التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات التعلم في القراءة، وهو الأمر الذي جعل بعض العلماء يقولون أن مشكلة ذوى صعوبات التعلم في القراءة تعد مشكلة مع الحرف المطبوع، وذلك لقصور الإدراك البصرى أو لاعتادهم بصورة كبيرة على التجهيز الصويتي (الفونيمي) - الجرافيمي (الكتابي) مقارنة بالتلاميذ أو الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون صعوبة في سرعة تحويل الحروف الهجائية إلى مقابلتها الصوتية، ولا يستطيعون استخدام استراتيجيات تشفير فونيمية مناسبة، زد على ذلك أنه يكثر لديهم صعوبة تكوين جملا وعبارات متهاسكة وذات معنى، وكذلك فهم النصوص المقروءة. ومن هنا نرى أن نواحي القصور في عمليات القراءة كثيرة ومتنوعة إلا أن أكثرها شيوعا هو القصور في عمليات التوليف الصوتى والتحليل الصوتي، والوصول إلى إنتاج تراكيب لغوية واسعة، وكذلك القصور في فهم النصوص وفكرتها الرئيسة وخلاصتها، وهو ما يجب أن يركز عليه أي برنامج تدريبي باعتبار ما تقدم أولية أولى وليست وحيدة_السيد عبد الحميد سليهان،١٩٩٦- ٣٠٠٣-.(۲٠٠٨) ولعل ما يؤكد أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية علاج الصعوبات في العمليات الفرعية المذكورة آنفا هو أنك تجد القراء الجيدين الذين يفهمون ما يقرأ ون قادرون وبكفاءة على تجزيء أو تقطيع الكلام إلى وحدات، كها أنهم مهرة في دمج وتوليف هذه المقاطع، وربط الأحرف ببعضها البعض في وحدات، والوقوف على هيئتها الصوتية، بينها تجد الضعاف في القراءة يعانون من صعوبات في الوقوف على المبدأ الحاكم لتحويل الحروف الهجائية إلى مقابلاتها الصوتية ؛ الأمر الذي يتبدى لديهم في القصور الواضح في الوعى الصويتي الصويتي والأطفال في أن يولفوا بين أصوات الكلام أو أصوات الحروف، تحليل وتركيب أصوات الكلمة، وأن مثل هذا القصور في عملية الترميز ينتج عنه صعوبات القراءة.

ولأهمية هذه العملية فى علاج صعوبات القراءة فإنه يشار فى التراث النفسى إلى أن علاج القصور فى الوعى الصويتى سرعة ودقة يعد لب أو جوهر العلاج لذوى صعوبات التعلم فى القراءة؛ حيث يجب أن يعمد إلى تدريب التلاميذ والأطفال لكى يصلوا إلى مستوى يتسم بالدقة والسرعة والكفاءة فى الوعى الصويتى إلى الحد الذى يجعلهم قادرين على ترميز الكليات غير المعروفة أو غير الشائعة بكفاءة واقتدار فى القراءة.

وتوجد ثلاثة أسباب لأهمية التدريب على تنمية الوعى الصويتي تتمثل في:

١ - إن تنمية الوعى الصويتى يساعد التلاميذ والأطفال أن يفهموا المبدأ الحاكم للحروف الهجائية.

٢ - يسهل على التلميذ الوصول إلى الكلمات المحتملة والتى تم حذفها أو بها
 نقص إذا كانت في نص.

٣- تمكن التلميذ من أن يلاحظ الطرق النظامية والتي من خلافا يمكن نظم
 الأحرف في صوت بعينه داخل الكلمة.

كما أن التدريب إذا أردنا له أن يكون مؤسسا بأسلوب علمي، فإن الأمر يستدعى أن يكون المتدرب الذى سيقوم بالتدريب على وعى بأهم الفنيات والاستراتيجيات التى يجب التدريب عليها لتنقل إلى غيرهم، وتعد ذات فاعلية فى التغلب على صعوبات بناء جمل متهاسكة وذات معنى.ومن شأنها أن تزيد الوعى لدى التلميذ إذا ما تم تدريبهم عليها وذلك لما لزيادة الوعى بالمعرفة من أهمية فى تنشيط مهارات مساعدة الذات وضبطها، ونقدها وتقويمها أثناء الأداء لكى يتم الاكتساب السيد عبد الحميد سليهان، ٢٠٠٥).

ولأن السياقات اللغوية الموسعة، من جمل وعبارات فها و/ أو تكوينا تتطلب من التلاميذ والأطفال تفعيلا للكثير من العمليات الخاصة بالقراءة أكثر بما يتطلبه الوعى الصويتي، وأن ذلك يعد من الصعوبات المنتشرة لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، لذا فإنه يجب أن يتم التساؤل عن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في هذا السياق حتى يتم التدريب عليها، وفي هذا نجد استراتيجية تطويل الجملة لبرنيكس، واستراتجية الوصول إلى الفكرة الرئيسة أو جوهر Gistالنصوص الموسعة تعد من الاستراتجيات التي يسهل التدريب عليها، ويمكن أن تفيد المتدريين للوسعة تعد من الاستراتجيات التي يسهل التدريب عليها، ويمكن أن تفيد المتدريين لو تم نقلها إلى المعلمين والمشرفين التربويين الذين لم يتلقوا هذا البرنامج التدريبي لاستخدامه في تعليم التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم ؟ وبذلك تكون فكرة ومحتوى البرنامج التدريبي قد بدأ بالكلهات وانتهى بالتراكيب اللغوية الموسعة.

لكن ترى هل بالفعل يشيع انتشار الصعوبات المتقدم ذكرها في مجال القراءة.

وللإجابة على هذا السؤال كان علينا أن نمسح عددا من الدراسات في هذا الجانب لنرى هل يتأكد التحليل النظرى مع الواقع العملي.

وفى سبيل التحقق مما تقدم قمنا بالنظر فى بعض الدراسات، وإليك بعضا منها ليتأكد ما تقدم أو يضحد:

دراسة هيلاند و أسبجورنسين (Helland&Asbjovnsen, 2003) والتي هدفت إلى بحث الوظائف البصرية التتابعية والبصرية المكانية Visual sequential and Visio-spatial functions القراءة قوامها (٣٩) طفلا مقارنة بعينة مماثلة من العاديين ، متوسط عمرهم القراءة قوامها (٣٩) طفلا مقارنة بعينة محاثلة من العاديين ، متوسط عمرهم الزمني (١٢.٧) سنة، تم تقسيم عينة ذوى صعوبات نوعية في القراءة إلى ثلاث مجموعات فرعية في ضوء مهارات فهم اللغة والحساب، وكان الفرق الأساس بين المجموعتين الفرعيتين ذوى صعوبات القراءة أنه لا يوجد لديهم إعاقة في الفهم اللغوى ولكنهم يختلفون في مهارات الحساب إحداهما مرتفعة في مهارات الحساب بينها الاخرى منخفضة أما المجموعة الثالثة من ذوى الصعوبة فكانت تتسم بالإعاقة في فهم اللغة وضعف مهارات الحساب وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين فهم اللغة والمهارات البصرية المكانية لدى ذوى الصعوبات الخاصة في القراءة (الديسلكسيين).

وأجرت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) دراسة على عينة قوامها (٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرا بات الذاكرة العاملة كها تتمثل فى: سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى سعة الذاكرة، وإستراتجية التسميع واستراتيجية التنظيم لصالح التلاميذ والأطفال العاديين، وهو ما يشير فى النهاية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى كفاءة الذاكرة العاملة لصالح العاديين.

وفي دراسة أجراها روس (Ross, 2004) بهدف بحث طبيعة القصور في سرعة التسمية - في ضوء فرضية القصور المزدوج - لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبا يعانون من صعوبات في القراءة وعينة مناظرة من العاديين في القراءة قوامها (٢٨) طالبا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات في القراءة يتسمون بالمضعف في التجهيز الفونولوجي وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات

الدراسة. كما أجرى صامويلسون، لوندبيرج و يركنر (Samuelsson, et al., 2004) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبة القراءة لـدي(١٢٠) مـن الرجال و (٢٤) من الإناث، تم تصنيفهم على أنهم يعانون من هذا القصور، وقد تم تشخيص صعوبات القراءة كما يتبدي من التجهيز الفونولوجي والعديد من مهارات القراءة الأخرى وترميز الكلمة. وقد توصيلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين ذوى القصور والعاديين في التجهيز الفونولوجي ولا في صعوبات القراءة ولا في ترميز الكلمة وهو ما يشير إلى أنه لا يوجد ارتباط بين قصور الانتباه وصعوبات القراءة ولكن اظهر المصابون باضطراب قصور الانتباه ضعفا في الفهم القرائي وهو ما يشير إلى أن الفهم القرائي يتضمن عمليات معرفية وظيفية من الرتبة الأعلى ترتبط باضطراب قصور الانتباه ، وأن وظيفة النضبط الانتباهي ليست فاعلة في التعرف على الكلمة. وقد أجرى كيبي، ماركس ولونج(Kibby., Marks & Long, 2004) دراسة بهنف بحث الفروق بين عينة من الأطفال ذوى صعوبات في القراءة قوامها (٢٠) طفلا، وعينة مناظـرة مـن العاديـين قـوامها(٢٠) طفـلا تتراوح أعهارهم من(٩) إلى(١٣) سنة، وذلك في متغيرات التجهيز الفونولوجي والمسح البصري المكاني Visual-Spatial والتنفيذ الإجرائي المركزي وذلك في ضوء نموذج بادلي s Model،Baddeley . وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف أداء الأطفال ذوى صعوبات في القراءة مقارنة بالعاديين، بينها لاتـوجد فروق بين المجموعتين في وظائف المسح البصري المكاني والتنفيذ الاجرائي، ولكن عندما كانت تتطلب مهمة المسح البصري المكاني نطقا للأحرف فقد أظهرت النتائج ضعفا لدى الأطفال ذوى صعوبات في القراءة مقارنة بالعاديين، وهو ما يشير إلى قبصور لدى الأطفال ذوى صعوبات في القراءة في مهارات التجهيز الفونولوجي. أمادراسة كازالس ، كولى وسوبو (Casali. 2004) Cole&Sopo فقد هدفت إلى بحث الوعى المورفولوجي (الصرفي) Morphemically Awareness لـ دي عيـنة مـن الأطفـال الـذين يعانون من صعوبات نوعية نهائية في القراءة، قوامها(٤٩) طفيلا، وعينة قوامها (٥١) من الأطفال العاديين تتراوح أعارهم من (١١) سنة وثلاثة أشهر إلى (١٢) سنة وثمانية أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا فى جميع مهام الوعى المورفولجى ومهام التجزى المورفولوجى Segmentation لدى الأطفال ذوى صعوبات نوعية نمائية فى القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين بينها كان أداء ذوى الصعوبة متناسبا مع عمرهم الزمنى فى مهام إكمال الجملة.

وفي دراسة أجراها ميسير، دوكرول وومورفي Morphy, (Messer) (2004 على عينة قوامها(٢٠) طفيلا يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة وعينة مماثلة من العاديين وذلك بهدف بحث سرعة التسمية (أحدى عمليات التجهيز الفونولوجي) فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في سرعة التسمية لدى ذوى الصعوبة مقارنة بالعاديين، بينها كانت قدرات الترميز والتهجى في المستوى العادي. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في الفهم القرائمي والفهم اللغوي مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجي والوعي بالوزن أو القافية Rhyme awareness. وأجرى بيرش (Birch, 2004) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوى الديسلكسيا تلقى تعويـضا في القراءة، وأخرى لا تلقى تعويضا فيها، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين في القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عينتي الدراسة ذوى الصعوبات في القراءة اقل من العاديين بصورة دالة إحصائيا في مهارات اللغة، وقد اظهر مجموعة الطلاب التبي لاتلقبي تعويضا قبصورا واضحافي الترميز الأورثوجرافي والفونولوجي والوعي الفونولوجي، وبطء بـصورة دالـة إحـصائيا في سرعـة التسمية، وقد اظهر الطلاب الذين يلقون تعويضا أداء منخفضا بصورة دالة إحصائيا في الوعبي الفونولوجي الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن كان أداؤهم أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، ولم يكن أداء الطلاب الذين يلقون تعويضا اقل بصورة دالة إحصائيا من العاديين في دقة الوعى الفونولوجي وسرعة التسمية.

أما دراسة بامير ، الأفيز وكورنيلايسين Retinasis على المتعددات المامة وارتباطها بالقراءة حيث (Pammer., Lavis., & Cornelissen) المعددة إلى بحث العديد من المتغيرات الهامة وارتباطها بالقراءة حيث هدفت إلى بحث أهمية التشفير المكانى Spatial encoding في القراءة مع التركيز بصورة خاصة على ميكانيزمات التشفير البصرى المكانى المكانى حيث تم قياس قدرتهم على حل مهمة وقد شارك في الدراسة الأولى (٣١) طفلا، حيث تم قياس قدرتهم على حل مهمة التشفير المكانى والتى كان يتم عرضها مركزيا وأيضا حساسيتهم للترددات مزدوجة الخداء Retina

وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات ترتبط بالقراءة من السياق -علما بأنه لم يوجد ارتباط بين هذه المتغيرات ولكن لا يوجد بين هذه المتغيرات ارتباط بقراءة الكلمة منفردة باستثناء الأداء على مهمة التشفير المكانى التى ارتبط الأداء عليها بكلا النوعين من مهمتى القراءة.

سادسا: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة:

وعن جدوى العلاج ونجاعته نجد نتائج العديد من الدراسات اهتمت بعلاج القصور في بعض مهارات القراءة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة تؤكد ذلك، ومن هذه الدراسات:

دراسة أجراها برادل وبريانت (Bradly&Bryant,1985) تقوم على بحث اثر التدريب على الوعى الصويتى في التغلب على صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وبواقع جلسة كل أسبوع، ولمدة (٤٠) أسبوعا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققت كسبا قدره (١٠) أشهر في التقدم في القراءة (قراءة الكلمة بمهارة)، و(١٧) شهرا في مهارة التهجى مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفي الدنيارك قام لوندبيرج وفرو ست وبيترسون(Lundberg, frost&Peterson.1988) بتطبيق برنامج تدريبي على عينة قوامها (٢٣٥) طفلا من أطفال ما قبل المدرسة لمدة (٨) أشهر، وذلك بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات الوعى الصويتي. وقد كشفت الوقوف على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات الوعى الصويتي. وقد كشفت

نتائج الدراسة أن التلاميذ والأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبي قد حققوا مستوى مرتفعا في المهارات التشفير الصويتي ومهارات التهجي في الصف الأول والصف الثاني مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا البرنامج. دراسة وولف و سيجال (1999) Wolf & Segal هدفت هذه الدراسة في زيادة الدقة والسرعة في التسمية أو مهارات الاسترجاع المعجمي وكذلك إلى زيادة معرفة المفردة لدى عينة من الأطفال الديسلكسيين قوامها ١٧ طفلا ذوى صعوبات حادة ، متوسط عمرهم الزمني (١٣) سنة وعينة أخرى ضابطة من العاديين قوامها (١٣) طفلا ، متوسط عمرهم الزمني (١٠) سنوات وذلك من خلال استخدام برنامج صمم لهذا الغرض ، تم تطبيقه على مدى (٨) أسابيع. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقيق الأطفال ذوى صعوبات حادة ونوعية في القراءة كسبا في دقة استرجاع الكلمة وفي عمق معرفة الكلمة كها حقق البرنامج فروقا ذات دلالة إحصائية في سرعة التسمية سواء كان يخص الكلهات التي تم التدريب عليها أو الكلهات التي لم يتم التدريب عليها .

دراسة ثالير وآخرون (Thaler et al, 2004)، هدفت هذه الدراسة إلى زيادة الطلاقة في القراءة لدى عينة من الألمان ضعاف القراءة و وقد تمثل هدف التدريب في تأثيث القدرة لديهم على التمثيل الأورثوجرافي وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا يتسمون بقصور الطلاقة في القراءة ، تتراوح أعهارهم الزمنية من (٨: ١) سنة يلقى تدريبا على الكمبيوتر على (٣٢) كلمة لمد (٢٥) يوما في كل يوم كانت كلهات التدريب المقررة تعرض لمدة ستة مرات وبعد إجراء التقييم البعدى بعد يوم من انتهاء التدريب وكذلك بعد (٢٥) أسبوعا أظهرت نتائج الدراسة زيادة سرعة القراءة بصورة دالة إحصائيا ،كذلك تزايد دقة وسرعة التعرف على الكلمة سواء كان ذلك يخص الكلهات التى تم التدريب عليها أو كلهات أخرى لم يتم التدريب عليها.

وفى دراسة أجراها باتسش،بلامي،سارانت ويو Paatsch, Blamey, Sarant&) (Bow, 2006 وذلك بهدف قياس أثر برنامج تدريبي فى علاج القصور في: إنتاج الحروف الساكنة، الوصول إلى معانى الكلمات، إنتاج الكلام، معرفة المفردات Vocabulary Knowledge القراءة الجهرية، وإدراك الكلام Vocabulary Knowledge لدى عينة قوامها (٢١) من أطفال المدارس الابتدائية يعانون من صعوبات في هذه المهارات وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدى في هذه المهارات لصالح القياس البعدي.

تحليل وتعقيب: بعد تحليل التراث النظرى وواقع الحال و الدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يأتي:

- نقص الوعى لدى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم، والحاجة الملحة للتدريب المستمر للعاملين في هذا المجال سواء كانوا معلمين أو مشرفين تربويين أوحتى طلبة التربية الخاصة الدارسين بالجامعات.

- انخفاض أداء التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العديد من المتغيرات الخاصة بالكفاءة فى عملية القراءة، والمرتبطة بالقصور فى العمليات النفسية الأساسية مثل: التحليل الصويتي، التوليف الصويتي التجهيز البصري، التشفير البصري، البصري، البصري - المكانى، الطلاقة فى القراءة، سرعة التسمية، التعرف على الكلمة، الوعى الصويتي، اضطراب الانتباه، ضعف الذاكرة، فهم الجمل والتعابير اللغوية، القدرة على تكوين جملا متهاسكة وفهم النصوص الموسعة، وأن القصور فى هذه المتغيرات يمكن علاجها لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وهو ما يؤكد ضرورة تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على الفنيات والاستراتيجيات التى تؤدى إلى علاج القصور فى هذه المتغيرات لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائى ليتم نقلها من المتدريين إلى المعلمين الذين لم يتدربوا.

سابعا: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبي باسلوب علمي؟

بعد استيفاء كل ما تقدم فإنه بجب قبل التدريب أن نحدد ما يجب أن يتضمنه البرنامج من متغيرات.

وعليه فها دمنا فى مجال صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة، وأننا سنقوم بالتدريب من خلال استخدام برنامج فإن الأمر يتوجب تحديد المراد بكل ذلك على الأقل فيها سيركز عليه ويعتمده البرنامج الذى سيتم تطبيقه على مجموعة من المستهدفين.

وفى هذا الإطار وكمثال تطبيقى هنا فإن الأمر يستدعى النظر بعين الاعتبار والتحديد لما يأتي:

١- تحديد خصائص المتدربين:

قبل البدء في إعداد البرنامج يجب معرفة أوصاف وخصائص عينة التدريب، وأعدادهم، وإعدادهم العلمي، وخبراتهم السابقة، والمهام التي يطلعون بها، ومتوسط عمرهم الزمني حتى يتم تكييف جلسات البرنامج ومحتواه، وأساليب تقديمه للمتدربين تعظيها للفائدة من التدريب. وعليه، فإن الأمر يستلزم تبيانا محددا ودقيقا للعينة إلتي ستتلقى التدريب؛ لأن ذلك يؤثر بالطبع في محتوى ما يقدم وطريقة وأسلوب تقديمه وكيفية التدريب.

٢- استطلاع رأى المتدربين:

كما يجب تحديد محكم ودقيق للأدوات التي ستستخدم في استطلاع رأى المتدربين للوقوف على واقعهم من معارف وخبرات، وما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يتقنونه وما لا يتقنونه، وما يرغبون في التدريب عليه، ومناطق القوة في معارفهم وخبراتهم في المجال الذي سيقع فيه التدريب حتى تتخذ مناطق القوة هذه مدخلا للتدريب فيما بعد، وما يجب أن يتضمنه البرنامج، وما لا يجب أن يتضمنه.

٣- إعداد أداة استطلاع رأى المتدرين:

ولإعداد مثل هذه الأداة هناك مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في:

- مراجعة ما أمكن من التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم بعامة، وصعوبات القراءة بخاصة، وكذلك العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت

بتشخيص القصور في مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها، وفي هذا السياق يجب:

- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة في مقياس أو أداة استطلاع الرأي.
- عرض المقياس فى صورته المبدئية على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس
 المتخصصين، وعدد من الخبراء فى المجال مرفقا به المهارات التى يتضمنها،
 والتعريف الإجرائى لكل مهارة لإبداء الرأى حول:
- مناسبة العبارة من الناحية اللغوية والإجرائية. قياس المفردات للمهارة التي تنتمى إليها.

و فى ضوء هذا الإجراء يمكنك الاستبقاء على المفردات التى تحوز على نسبة اتفاق ٨٠٪ فى أى من نقاط التحكيم المذكورة آنفا. و استبعاد مادون ذلك، وتعديل ما يتوجب تعديله.

- -بعد ذلك يتم كتابة المقياس، ثم تطبيقه على عينة أولية مماثلة للعينة التي ستتلقى التدريب، أي على عينة ممثلة لمجتمع التدريب.
- تفريغ بيانات أداء العينة فى الخطوة السابقة بهدف حساب ثبات المقياس، وثبات مفرداته والاتساق الداخلى باستخدام الأسلوب الإحصائى المناسب لطبيعة مفردات المقياس، وكيفية الأداء عليه، وكيفية تقدير الدرجات على مفرداته، وما يكشف عنه طبيعة وخصائص الإحصاء الوصفى للأداء على المقياس.
- فى ضوء الإجراءات السابقة يتم التحديد النهائى للمهارات التى يتضمنها المقياس، و سيتم التدريب عليها، والمفردات التى تقيس كل مهارة فى صورتها النهائية.

٤ - إعداد البرنامج التدريبي:

كحال كل البرامج يتطلب إعداد البرنامج التدريبي إعدادا محكما إحكاما علمياز ولإعداد البرنامج فإن الأمر يتطلب مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في:

- مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتشخيص القصور في مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها.
- تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت الفرعية للبرنامج.
- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها في ضوء كل هدف وما ينبئق منه من أهداف فرعية وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية إن وجدت، بحيث تتفق هذه التفريعات من الأهداف مع الهدف الرئيس للبرنامج.
 - وضع محتوى التدريب المناسب لكل مهارة.
- تحديد المدة الزمنية للتدريب على كل مهارة، والاستراتيجية التى ستستخدم فى التدريب، وطريقة السير فى التدريب بصورة مفصلة بحيث لا يحدث اختلاف فى طريقة السير فى التدريب باختلاف المدرب.
- عرض البرنامج على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس والخبراء لإبداء الرأى حول:
 - مناسبة الهدف ووضوحه، وكذلك الأهداف الفرعية وتحت الفرعية.
 - مناسب المحتوى للتدريب على المهارة التي تتفق مع كل هدف.
- طريقة التقويم البنائي للبرنامج؛ أي محك التقويم أثناء التطبيق، وكذلك تقدير محك التقويم البنائي الذي يتوجب إتباعه.
- طريقة التقويم النهائي للوقوف على استيعاب المتدرب للتدريب على المهارة، وكذلك محك التقويم النهائي، وفي ضوء هذا الإجراء يتم:
- تعديل أو حذف كل مكون من مكونات التقييم السابقة إذا حازت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪.
- بعد إعداد البرنامج في صورة شبه نهائية يتم تجريب عددا محدودا من أنشطة

البرنامج، على مدى عدد مناسب من الجلسات على عينة إن لم تكن مناظرة لعينة التدريب فلتكن قريبة الشبه بها وذلك للوقوف على:

- الطريقة المثلى لجلوس المتدريين.
- الطريقة المناسبة للتعامل مع المواد اللازمة للتدريب.
- صعوبات التدريب التي يمكن أن تواجه المدرب أثناء التطبيق على المتدربين. مناسبة المدة الزمنية للتدريب على الأنشطة والجلسات المختارة.
 - طريقة إدارة الحوار والمناقشات أثناء التدريب.

وفى ضوء ما تقدم يمكن إجراء بعض التعديلات فى زمن بعض الجلسات، والوقوف على كيفية إدارة الحوار والمناقشة أثناء التدريب. ليصبح البرنامج فى صورته النهائية قد حددت له الأهداف الرئيسة والفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت الفرعية إن تطلب الأمر ذلك.



مداخل تعریف خوی صعوبات التعلم

أولاً: مداخل تعريف صعوبات التعلم

ثَّانيًا: مفهوم سليمان (٢٠١١) وما يتضمنه من مفاهيم

ثَالِثًا: مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١)

أولا:مداخل تعريف صعوبات التعلم :

ا مقدمة الله

هناك مشكلة كبيرة تخص كيفية تعريف صعوبات التعلم، ولعل هذا الاضطراب نتج من أن هذا المجال قد تم تناوله بالدراسة من قبل العديد من المتخصصين فى فروع مختلفة من العلم مثل: علماء الأعصاب، أخصائيو علاج القراءة، علم نفس الطفولة، أطباء العيون، علماء علم نفس اللغة، أطباء الصحة العامة، علماء النفس بعامة، علماء التربية الخاصة، وعلماء صعوبات التعلم.

ولتعدد هذا الاهتهام فقد أصبح من المتعسر معه فهم صعوبات التعلم في ضوء توجه واحد، لذا فإن انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم يجب أن يتم في ضوء أكثر من مدخل أو توجه تقليلا لنسبة الخطأ التي يمكن أن تحدث عند فرز هؤلاء الأطفال وتعرفهم، ومن هنا كان هناك من ينادى بها يسمى بالمدخل أو النموذج المركب أو المتكامل Composite ، وهو النموذج أو المدخل الذى طرح من قبل فوغن وبوس Vaughn&Bos,1987 وتقوم فكرة هذا النموذج أو التوجه على أنه لا يمكن فهم صعوبات التعلم في ضوء تعريف واحد ، ولا حتى إجراء البحوث في هذا المجال من زاوية واحدة؛ أى أننا يجب أن ننظر إلى صعوبات التعلم لمزيد من الفهم في ضوء العديد من التوجهات لتتضمن هذه النظرة التوجهات النفسية ، والاحصائية، والاكلينيكية، والطبية ، والخينية ، والنفس لغوية، وغيرها.

إن موضوع تعريف صعوبات التعلم وفهمه موضوع معقد؛ وذلك لأنه يمكن تعريف صعوبات التعلم من ستةمداخل مختلفة أو أكثر، الأمر الذي يجعل هناك اختلافا في تعريف صعوبات التعلم لاختلاف هذه المداخل فيها بينها، تماما كمن

ينظر إلى وادى من الفضاء، هنالك سيتوفر لكل ناظر مجالا للرؤيا سوف يرى من خلالها تفاصيل بعينها قد تخفى على غيره، وإن بقيت المادة الأساس هي ذاتها.

ولما كان الأمر كذلك، لذا فإننا سوف نعرض فيها هو آت ـ إن شاء الله ـ تلك المداخل التي تمثل زوايا مختلفة للرؤيا والنظر والاعتبار، مبينين فقط للفكرة المركزية التي يعول عليها كل مدخل، ومظهرين للبيان الرئيس لهذه الفكرة، ثم نزيل هذه المداخل بعرض لمفهوم سليهان (٢٠١١)، ثم نختم.

وعليه فهاكم أهم المداخل الرئيسة فى تعريف ذوى صعوبات التعلم، وهذه المداخل هى:

المالم المنافق الطبي Medical Approach.

ينظر العديد من أصحاب المدخل الطبى إلى صعوبات التعلم نظرة تختلف عن المداخل الأخرى التى سيأتى ذكرها فى هذا المجال ، فمثلا نجد علماء الأعصاب يربطون صعوبة التعلم بوجود قصور فى مكان محدد بالمخ Defect.

ويختلف نوع الصعوبة وأعراضها بإختلاف منطقة الإصابة في المخ، ومن هنا نجد عالما مثل هينشلوود سنة (١٩١٧) يرد حالة عمى الكلمة Word blindness إلى وجود عيوب في التلافيف الزاوية في النصف الأيسر من المخ Angular Gyrus إلى وجود عيوب في التلافيف الزاوية في النصف الأيسر من المخ of the left hemisphere of the brain وادعى آنذاك أن هذه المنطقة هي المسئولة عن الذاكرة البصرية للكلهات، وذهب إلى أن هذا يفسر لماذا بعض الأفراد يعانون من صعوبة في القراءة رغم أنهم يمتلكون قدرة عقلية عامة عادية.

على أية حال، منذ ذلك التاريخ وبحوث بعض علماء الطب تنصب على البحث عن مركز معين فى المخ يعد مسئولا عن السبب فى حالة عسر القراءة Dyslexia فعلى سبيل المثال يذكر كينسبورن Kinsbourne,1983 ما يدعيه بالنهاذج الثفنية للديسلكسيا Callosal Models of Dyslexia والتى فى ضوئها حاول العلماء أن يبحثوا دور الجسم الجائى Corpus Callosum الذى يقوم بالربط بين نصفى المخوف نقل المعلومات بينها فى صعوبات القراءة.

إننا فى هذه الفترة أصبحنا على يقين بأن هناك دور لبعض وظائف أجزاء المخ باعتبارها أساسا لصعوبة ما فى التعلم، وأن ذلك يرجع فى الغالب الأعم إلى بعض القصورات أو العيوب الخلقية Congenital التى تعوق النمو الطبيعى للمخ.

إن مبعث اهتهام أهل الطب بالأطفال ذوى بصعوبات التعلم هو أن هؤلاء الأطفال يبرزون خصائصا تشبه تلك التى يبديها الكبار المصابون بتلف فى خلايا المخ، ففى منتصف القرن العشرين لوحظ العديد من الكبار المصابون بضربات فى الرأس عمن يبدون ذكاء عاديا وقدرات أكاديمية عادية إلا أنهم لا يستطيعون المتحدث بصورة طبيعية، أو يكونوا إحساسات ذات معنى للكلهات، هؤلاء المرضى من الكبار كانوا يدعون بالألكسيا (Alexia) أو غير القادرين على القراءة بالكلية (اللاقرائية)، وهو الذى بين الفحص الطبى لهم أنهم قد تأثر لديهم جزء من على مالتلف.

إن الفائدة التى يمكن ملاحظتها من وجهة النظر الطبية فى تعريفها لصعوبات التعلم هو أنها قد حددت صعوبة التعلم فى مجموعة من العمليات العصبية، وأن هذه الطريقة فى التحديد والقصر لهذه العمليات قد حدد مجموعة من الأسباب لصعوبات التعلم ، إلا أن هذا المدخل فى تعريف وتحديد صعوبة التعلم لم يسلم من النقد ؛ متعللين بأنه قد لوحظ بأن هناك فروق كبيرة وواضحة بين الكبار ذوى تلف فى المخ والذين كانوا يتمكنون من المهارات الأكاديمية ثم افتقدوها بعد ذلك وبين الأطفال الذين لم يتعلموا هذه المهارات من الأصل.

كها أن المدخل الطبى فى تعريفه صعوبات التعلم يفترض أيضا أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يوجد لديهم خلل وظيفى من الزاوية الطبية، الا أنه فى بعض الحالات لم يتم الوقوف على سبب عضوى لديهم بصورة قاطعة، كها أنه فى الواقع، نجد أن بعض الأطفال لا يعانون من مشكلات محددة فى القراءة والكتابة أو الحساب إلا أنهم يعانون من نواحى ضعف عضوية متعددة (Johnson, 1981).

كها أن أصحاب المدخل الطبى يعتبرون كل صعوبة فى مهارة أو عملية بعينها إنها يرجع إلى سبب عضوى محدد؛ كأن يتحدثون مثلا عن اضطراب الإدراك، وما يرتبط بذلك من صعوبات ذاهبين إلى إرجاع هذه الصعوبة وردها إلى تلف فى القشرة المخية Visual Cortex، أو إلى عيوب فى تكسير الناقل العصبى المسمى الكولين ستيريز C.S. كها تجدهم يردون صعوبة الكتابة إلى وجود تلف فى المسار العصبى المبتديء بالقشرة البصرية والمنتهى بمنطقة مقدمة الحركة الحركة والمنتهى بمنطقة مقدمة الحركة والمنتهى الذاكرة إلى الفصور فى الذاكرة إلى تلف فى فص فرس البحر Hippocampus، أو تجدهم يردون بعض أنواع القصور فى اللغة إلى تلف فى منطقة بروكا، أو لتلف فى الجزيرة Insula التى تصل منطقة فيرنك بمنطقة بروكا؛ أى أن أصحاب هذا المدخل لا يعنيهم كثيرا ما يهتم به علماء النفس فى تناولهم لصعوبة التعلم.

إنهم يردون كل صعوبة لتلف عضوى بعينه داخل الفرد وبخاصة أعطاب الجهاز العصبى المركزى وذلك فى ضوء مجموعة الخصائص السلوكية التى يظهرها صاحب الصعوبة فى التعلم، هذا برغم أن واقع الفحص الطبى قد لا يجد عطبا محددا فى بعض الأحيان، ناهيك عن أن هناك بعص الصعوبات التى بُحث عن سبب عضوى أو تلف يكمن خلفها إلا أنه لم يتم التوصل إلى ذلك، هذا إضافة إلا أن الفحص الطبى المتأنى أفاد بأن هناك بعض الأطفال يعانون من صعوبة بعينها إلا أن واقع الفحص الطبى لم يجد عطبا واحدا فى منطقة واحدة لدى كل حالة، وهو ما يشير إلى أن هناك نواحى قصور وضعف إذا تم الاعتباد فقط على هذا المدخل فى تعريف ذوى مصوبات التعلم، وعليه فإنه يجب أن تتضافر مداخل أخرى معه مثل المداخل المشتقة من علم النفس والقياسات النفسية لتعرف ذوى صعوبات التعلم وتحديدهم.

٢_ مدخل الأعراض المتعددة Multi Symptoms Approach:

يعد من النافلة القول بأن للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خصائص تختلف عن خصائص التلاميذ الذين ينتمون إلى المجالات الأخرى، أوالتلاميذ العاديين، وعلى هذا فإن حزم هذه الخصائص الفارقة بين ذوى صعوبات التعلم وغيرهم تمثل الفكرة المركزية لمدخل الأعراض المتعددة.

إن مدخل الأعراض المتعددة هو أحد المداخل أو المناهج الذى يكاد يتفق مع المدخل الطبى فيها يتخذه من فلسفة وأساس، وهو مدخل يعتمد على فكرة تجميع للعديد من الخصائص فى مجال بعينه فى حزمة محددة، ثم حزم أخرى من الخصائص فى المجالات الأخرى Symptom Cluster فى تعريفه لصعوبات التعلم ليعتبرها فى المجالات الأخرى التى لو أظهرها الطفل أو أظهر غالبيتها فإنه يكون من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

إن هذا المدخل يفترض أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يختلفون في التعلم نوعيا وكميا عن الأطفال العاديين ، وهذه إحدى الأفكار الرئيسة التي تمثل اتفاقا بين مدخل الأعراض المتعددة والمداخل الطبي، ومن هنا فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون مجموعة من الأعراض التي لا يظهرها الأطفال العاديون في التحصيل، وبناء على ذلك فقد ذهبوا في تعريفهم للأطفال ذوى صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين يختلفون عن العاديين في النمو اللغوى والتجهيز على أنهم أولئك الأطفال الذين يختلفون عن العاديين في النمو اللغوى والتجهيز لهم من الخصائص ما يميزهم عن أقرانهم العاديين في الخصائص الإدراكية والحركية فم من الخصائص ما يميزهم عن أقرانهم العاديين في الخصائص الإدراكية والحركية وذلك تأسيسا على وجود قصور لدى ذوى صعوبات التعلم في هذين الجانبين، وذلك للدور الذي تلعبه الخبرات الإدراكية والحركية في التعلم المعدود الذي تلعبه الخبرات الإدراكية والحركية في التعلم Motor Activities ın learning.

ومن ثم ذهب أصحاب هذا المدخل إلى التعويل على حزم من الخصائص السلوكية في تعرف ذوى صعوبات التعلم كالانعكاسية في كتابة الحروف، والاستمرار في النشاط دون توقف، والذين لا يعرفوا يمينهم من يسارهم، ولا يتعرفوا على الشكل العام للكلمة ادراكيا Sight Vocabulary، وسهولة إصابتهم بالإحباط وهكذا، وأن أداة تعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هو الاعتهاد على حزم وتجمعات من الخصائص التي تتسم بالقصور في مجالات معينة يظهر معظمها هؤلاء الأطفال، ومن أهم قوائم هذه الخصائص التي تتضمن الأعراض

والخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، تلك الخصائص التى تم الوصول إليها اعتبادا على مراجعات وكتابات العديد من العلماء فى التخصص. وللوقوف على أهم هذه الخصائص التى يعتد بها فى هذا المدخل راجع فصل أدوات انتقاء ذوى صعوبات التعلم.

"La مدخل التباعد Discrepancy Approach"

مدخل التباعد يعد أحد المداخل الفرعية التي تنضوى تحت عباءة المدخل الإحصائي Statistical، وهو المدخل الذي ينظر إلى الطفل ذي الصعوبة في التعلم في ضوء توزيع الدرجات للعينة الأصل التي ينتمي إليها الطفل ؛ أي أن الحكم على كون الطفل يعاني من صعوبات تعلم أو لا يعاني هو مقارنته بالمجموعة المعيارية، وبالتالى فإن درجات الطفل تكشف إلى أي مدى يمتلك الطفل من خصائص مقارنة بأقرانه أو بمجموعته المعيارية.

كما أن مدخل التباعد يعد مدخلًا فرعيًا من المدخل الإحصائى الذى تقوم فكرته الأساس فى تعرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم على حساب التباعد بين ما يمتلكه الطفل من طاقة عقلية، أى ذكاؤه، وما يحققه بالفعل من تحصيل أو إنجاز أكاديمي؛ أى حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع، وعندما يكون هناك انخفاض دال للتحصيل الفعلى عن التحصيل المتوقع فإن ذلك يعد مؤشرا فاعلا وهاما فى الحكم على أن الطفل يعانى من صعوبة فى التعلم.

ولكى يكون هذا المحك الجوهرى قابلا للقياس فقد وضعت العديد من المعادلات الإحصائية لتقييم التباعد منها على سبيل المثال ما وضعته الحكومة الفيدرالية أو مكتب التربية الأمريكي من معادلة في هذا الإطار، هذه المعادلة تقوم في حسابها للتباعد كما يلى:

الصف المكافيء= العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٣٠٠ +٠٠١٧) - ٢.٥ ومن مميزات هذا الأسلوب في تحديد صعوبات التعلم، أو المفروض أن يلتحقوا ببرامج صعوبات التعلم كى يتلقوا الخدمة العلاجية هو أن هذا الأسلوب قد وفر مؤشرا يكفى لأن نضع المتفوقين من الذين يحققوا تحصيلا يساوى تحصيل صفهم أو الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم عن تحصيل صفهم الفعلى ضمن فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما أن من مميزاته أنه يعتمد على الذكاء في تحديد الإمكانية الأكاديمية للأطفال، لكن في المقابل يوجد العديد من الانتقادات على استخدام معادلات التباعد قد تم شرح لها في الكتاب السابق لنا.

٤_ مدخل التأخر في النمو Developmental Lag:

يعتمد هذا المدخل في تحديده لصعوبات التعلم أو تعرف الأطفال أو الأفراد ذوى صعوبات التعلم على فكرة مفادها: أن القدرات المختلفة والمتعددة تختلف في معدلات نموها، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم بصورة أساسية أولئك الأطفال الذين يعانون من بطء في نمو العمليات والمهارات التي تعد متطلبة لأداء الوظائف والمهام الأكاديمية. وهم يذهبون إلى تحديد عدد من المهارات التي يبرز من خلالها التباطؤ في النمو، وذلك من خلال معايرة الطفل في: النمو الحركي، الكتابة، اللغة المكتوبة، التهجي، مهارات التعرف على الكلمة، الحساب بمن هم في عمره الزمني ومستوى ذكائه.

٥ مدخل الاستبعاد The Exclusion Approach:

هذا المدخل يقوم فى تحديده للأطفال ذوى صعوبات التعلم اعتهادا على فكرة مركزية مفادها أن هذا الطفل مادام منخفض تحصيليا برغم أنه يتمتع بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، والبد نية، وأنه لا يعانى من انخفاض فى الذكاء؛ أى ذكاؤه يقع فى إطار الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى فى نفس الوقت من أية نواحى قصور أو منغصات بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو تعليمية، أو ثقافية، ولا يعانى من الاضطرابات الانفعالية، فإن هذا الطفل يعد ذو صعوبة خاصة فى التعلم فى المجال الأكاديمى الذى ينخفض فيه تحصيله، وحجتهم فى ذلك ما ورد فى تعريفات الحاصة فى التعلم وآخرها تعريفات الحاصة فى التعلم وآخرها

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقانون ١٧/١٠٥ لسنة (١٩٩٧) وتعديلاته التالية.

: The Factor Analytic Approach مدخل التحليل العاملي ٦-

كل المناهج أو المداخل السابقة - عدا مدخل الاستعباد - فى تعريف صعوبات التعلم تعتمد بصورة أساسية على الخبرة الإكلينيكية للخبير القائم على التعرف والتحديد للأطفال ذوى صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى اختلاف المتخصصين والخبراء على الكثير من النقاط التى ذكرت فى المداخل السابقة فى تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم منها الأعراض والخصائص السلوكية والأسباب، وهى مشكلة نجمت عن وجود العديد من تعريفات صعوبات التعلم والتى تتضمن بدورها على العديد والعديد من خصائص لحؤلاء الأطفال، وما يوجد بينها من اتفاق أو تعارض.

وللخروج من هذه المعضلة للوفرة والتعارض بين المفاهيم ومكوناتها، ولما نجم عن العديد من القياسات والتجريب فقد خرج علينا العلماء بالعديد من الخصائص والمتغيرات الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، وعام بعد عام زادت المسألة تعقيدا، ومن هنا كان لابد منا للبحث عن طريقة تقوم على التحليل المتعدد للمتغيرات multivariate analysis، وذلك بهدف الوصول إلى العوامل المكنة الخارجة من التحليل للوصول إلى تشخيص صعوبات التعلم.

ثانيا: مفهوم سليمان (٢٠١١): :

بعد تحليل المؤلف لعشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم (*)، والمتواترة في

^(*) اعتمد المؤلف الحال للوصول إلى هذا التعريف والمكونات والمحكات على نتائسح بحث له قام من خلاله بتحليل عشرة مفاهيسم من مفاهيسم صعوبات التعسلم ذات الشيوع والشهرة العالمية في المجال، وقد كانت هذه التعريفات هي: كيرك (١٩٦٢)، باتسان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٦٨) (١٩٦٨) المهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٦٨) (١٩٦٨) (١٩٦٨) (١٩٦٨) (١٩٦٨) (١٩٦٨) المتابع لمكتب التربية الأمريكي، و المصادر على المستوى الفيدرال بالقاسون (١٩٦٩) (١٩٦٩) (١٩٦٩) (١٩٦٩)

أدبيات وتراث صعوبات التعلم فقد تم التوصل إلى التعريف التالي:" يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأحرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي،أو الخرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور النقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كها لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم

⁽University 1969(NWU) تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (۱۹۷۱)- A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities (CES-DCLD) التعريف الإجرائي, Disabilities Council for Exceptional Children 1971 لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٧٧) National (١٩٧٧) Advisory Committee of Handicap Children 1977 (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، و السحادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩٤/ ١٤٢ في ٢٩ نوفمبر، والتعريف الصادر بالقانون العام رقم ١٠١/ ٤٧٦ سنة (١٩٩٠) تحت عنوان تعليم الأفراد ذوى صعوبات التعلم (Individual with Learning Disabilities Act(IDEA)، وهنو ذاته المفهنوم المذي يعند جنزء أو مكبوبا مس القانبون العبام ١٠٥/ ١٧ ليسنة (١٩٩٧) المعبدل Amendments للتعريف البصادر بالقانـون (١٠١/ ٤٧٦)، وتعريف ذات الهيئة الـصادر في (٣٩ ديسمبر (٢٠٠٤) في تعريف The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون ١٠٨ - ٤٤٦ ، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee for Learning Disabilities (1988(NJCLD) عليس السرابطة الأمسريكية لمعوبات الستعلم (1947) The Learning (Disabilities Association of America، 1986(LDA) بمجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم Interagency Committee of Learning Disabilities 1988(ICLD) (۱۹۸۷) مجلس الرابطة الوطسية لصعوبات التعلم(١٩٨٨) National Joint Committee for Learning (Disabilities.1988(NJCLD)، وتعريف ذات الرابطة (١٩٩٠).

حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليان،٢٠٠٢، ٢٠١٧).

ثَالثًا: مكونات مفهوم سليمان(٢٠١١) **:

إننا طبقا لمفهوم سليهان(٢٠١١) نجد العديد من المفاهيم الأساسية التي يتضمنها التعريف، هذه المفاهيم هي:

١ - مفهوم صعوبات خاصة في التعلم:

هذا المفهوم من المفاهيم عميقة الدلالة في مجال التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم؛ لأنه من الدقة بمكان حيث يشير هذا المفهوم إلى:

أ - ليس كل منخفضي التحصيل ذوى صعوبات تعلم.

ب- ليس بالضرورة أن يكون ذوى صعوبات التعلم منخفضي التحصيل.

ج - ذوى صعوبات التعلم قد يواجهون صعوبة في مادة دون أخرى.

د- قد يعانى الطفل ذو الصعوبة في التعلم من قصور في عملية أو مهارة فرعية داخل مادة دراسية بعينها وليس في كل المهارات المتطلبة لهذه المادة.

هـ أداؤهم متغير من فترة إلى أخرى، ف الطفل ذو صعوبة التعلم قد يتردد ما
 بين الانخفاض والارتفاع إذا ما تم تتبع ورصد مستواه فى فترة زمنية معينة، وهو ما
 يمكن أن نسميه بعدم اتساق الأداء.

و- ليس سبب الصعوبة الواحدة واحد؛ أى أن صعوبة بعينها قد يكون لها
 أسباب مختلفة لدى الأفراد المختلفين.

 ر- ما يصلح لعلاج صعوبة بعينها لدى طفل قد لا يصلح لعلاج نفس الصعوبة لدى طفل آخر.

 ^(*) لا يعتمد المؤلف مفهوم المكون كمفهوم إحصائى أو ناتج من نواتج التحليل العاملي، ولكن يستحدمه كمفهوم وصفى أو دلالى للتحليل النظرى باعتبار ذلك من لوازم التأليف والتصنيف.

٢- مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية:

ترتبط هذه الخاصية بالخاصية المذكورة آنفا، ويزاد على ما تقدم أن فئة ذوى صعوبات التعلم لا تجمعهم خصائص موحدة؛ أى أن أعراض الصعوبة ونواحى القصور في إطار صعوبة محددة ليس بالضرورة أن يتوحد أصحابها في حزمة واحدة من الخصائص، إنها خاصية التبعثر في هذه الخصائص.

٣- ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط:هذا المفهوم يعنى أن ذوى صعوبات التعلم لا يعانون من أى انخفاض فى نسبة الذكاء بها يجعلهم يقعون فى فئة بطيئى التعلم أو فئة المعاقين عقليا؛ حيث ينحرف ذكاء الأطفال بطيئى التعلم عن مدى الذكاء المتوسط بمقدار انحراف معيارى سالب، أما المعاقون عقليا فينحرف ذكاؤهم بمقدار انحرافين معياريين سالبين عن مدى الذكاء المتوسط.

وبصورة أكثر إجرائية حتى يفاد منها فى التدريب الميدانى هب أن لدينا مقياس ذكاء متوسط الأداء عليه للمجموعات المعيارية التى تم تقنيين المقياس عليها (١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري(١٥)، ثم أردنا أن نحسب عليه مدى الذكاء المتوسط، فإن معنى هذا على المنحنى الاعتدالى هو تحركنا انحراف معيارى واحد مرة فى الاتجاه الموجب ومرة فى الاتجاه السالب، وهو ما يعنى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين 100 ± 10 أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين(٨٥ و 100 ± 10) نقطة بينها سيكون ذكاء الأطفال بطيئو التعلم منحرفا بها يزيد عن انحراف معيارى واحد فى الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معيارين سالبين؛ أى سيكون ذكاؤهم واقع بين 100 ± 10 نقطة، أما المعاقين عقليا فسيكون مدى ذكاؤهم واقع فى مدى النقاط 100 ± 10

وعليه، فإن مقدار هذه النقاط ومداها سوف يختلف باختلاف متوسط الأداء على مقياس الذكاء، والانحراف المعيارى للأداء عليه، فهب أن متوسط الأداء على مقياس ما من مقاييس الذكاء هو(١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري(١٠) فإن معنى ذلك أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين ١٠٠ ± ١٠؛ أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين(٩٠ و١١٠) نقطة بينها سيكون ذكاء

الأطفال بطيئو التعلم منحرفا بها يزيد عن انحراف معيارى واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أي سيكون ذكاؤهم واقع بين ٨٩ - السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أي سيكون ذكاؤهم واقع في مدى النقاط ٧٩ فأقل، وهكذا سوف تتغير هذه القيم في الحكم إذا ما تغير المتوسط والانحراف المعياري في كل مرة.

٤- يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: مفهوم العمليات النفسية الأساسية يشير إلى العمليات الداخلية التى تكمن خلف أداء المهام الأكاديمية، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف المهمة الأكاديمية.

والاضطراب في هذه العمليات الداخلية إما أن يكون في صورة تأخر في نمو هذه العمليات عن مستوى أقران الطفل ذو الصعوبة في الذكاء والعمر الزمني ، أو عدم وجود اتساق في مستوى نضجها أو الخلل الوظيفي في أن تعبر عن نفسها كقابلية أو استعداد داخلي إلى قدرة تساويها أو تعبر عن مستواها الحقيقي، وكل هذه الصور للاضطراب يستدل عليه من خلال وجود حالة من التباعد الداخلي بين هذه العمليات في نموها أو في أدائها الوظيفي، وهو ذاك الذي يعبر عنه في مجال صعوبات التعلم بمحك التباعد الداخلي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومن هذه العمليات الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء كان بصريا أو مسمعيا أيضا، والانتباء البصري أو السمعي،أو التكامل الحسى كالتكامل الحسى البصري المسموري المسمو

ومن الأهمية التنوية هنا إلى أن هذه العمليات تختلف بأختلاف الصعوبة الأكاديمة، فالعمليات النفسية التى تكمن خلف صعوبة الحساب تختلف عن العمليات التى تكمن خلف صعوبة القراءة، وهذه وتلك تختلف عن العمليات التى تكمن خلف صعوبة الكتابه، وليس كها يشاع بأن العمليات النفيسة تحدد فى الانتباه والإدراك والذاكرة لأنه لو كانت هذه العمليات تقف خلف أو تسبب أى نوع من الصعوبات المتقدمة لكان من البدهي أن يكون علاجها واحدًا، وهو ما لا

يستقيم والمنهج العلمى، ولعل ما يؤيده وجهة نظرنا أننا لو تأملنا صعوبة مثل صعوبة الحساب فإننا سوف نجد على سبيل المثال العديد من العمليات النفسية التى تكمن خلفها مثل النضج العضلى، والتأزر البصرى، والإدراك الحركى، والتآزر البصرى _ الحركى، والاتجاهية، والإدراك البصرى، والإدراك الفراغى، والذاكرة البصرية _ المكانية، والتسلسل أو التعاقب، والمطاقبة، وهكذا، بينها إذا كان الأمر يتعلق بصعوبة القراءة فسوف نرى عمليات نفسية أخرى مثل: الادراك البصرى، التشفير الجرافيمى، والتشفير الفونيمي، والتوليف (الصوتى)، والتحليل الصوتى، وتجهيز القرار المعجمي... إلخ(1).

٥- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تظهر من خلال القصور أو التباين في أداء ذوى الصعوبة في العديد من المهارات الأساسية المتضمنة في الاستهاع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو في المهارات الأساسية والفرعية للفهم أو الحساب، وكذلك في المهارات الأساسية والمتطلبات اللازمة للأداء الأكاديمي في المجالات الدراسية الأخرى.

٦ - التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع:

:Discrepancy between Actual and Expected Achievement

من المفاهيم الأساسية في تعريف سليهان (٢٠١١) مفهوم وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل المفعلي والتحصيل المتوقع.

إنه أحد المفاهيم التى يمكن الاستدلال عليها بصورة إجرائية وبأساليب متعددة - سيأتى ذكرها فيها بعد - إلا أن الأمر هنا يقتضى التنويه بأن هذا الانخفاض أو التباعد في التحصيل يختلف الباحثين في تقدير قيمته كمؤشر على الصعوبة، أي

⁽۱) اكتفينا هنا بذكر عدد قليل من العمليات النفسية التى تكمن خلف صعوبات القراءة. وللمزيد واحم مولفاتنا ميكولوجية اللغة والطفل أو صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتجياتها وف صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نفس عصبية وهى منشورة بدار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية

يختلفون على قيمة هذا التباعد الدال إحصائيا كى يتوفر محك التباعد، هذا بالإضافة إلى جانب جود أكثر من طريقة لتقدير هذا المحك أو هذا التباعد قد تختلف فيها بينها.

٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى
 المركزى:

يتعاظم ذكر هذا المفهوم كسبب محتمل للصعوبة في مفاهيم صعوبات التعلم وفي النراث النفسى الخاص بالمجال، وبرغم أن المؤلف متأكد- من خلال مسحه وتحليله للجانبين المتقدمين - من أن الخلل الوظيفي أو التأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي(Central Nervous system(CNS) بها يتضمنه من مخ Brain وحبل شوكيSpinal Cord، وما يرتبط بهها من خلايا عصبية Neurons، ونواقل عصبية من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إلا أن المؤلف وضعها في صورة الاحتمال لاستثارة البحث في هذه المنطقة والوقوف على الرصد والتحليل المناسبين لذلك.

٨-لا ترجع صعوبات التعلم إلى (*):

أ- وجود إعاقات حسية.

ب- وجود إعاقة بدنية.

ج-لا ترجع صعوبات التعلم إلى الحرمان أو القصور البيثى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم.

د- لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة.

هـ - لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات: الديسلكسيا،
 والديسكلكوليا، والديسفازيا.

 ^(*) للوقوف على ماهية وشرح وتفصيل ذلك راجع كتابنا تشخيص صعوبات التعلم (٢٠١٠)، دار
 الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

فى النهاية وبعد التحليل المتقدم، والمفاهيم المستخلصة من تعريف سليمان (٢٠١١)، والوارد ذكرها بعاليه اعتمد سليمان _كها سبق وذكرنا _المكونات التى توضع فى تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٥٪ فأكثر -بعد أخذ رأى عدد من الخبراء -، وفى ضوء ذلك تم التوصل للمكونات التالية باعتبارها محكات لانتقاء ذوى صعوبات التعلم (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠١ - ٢٠١):

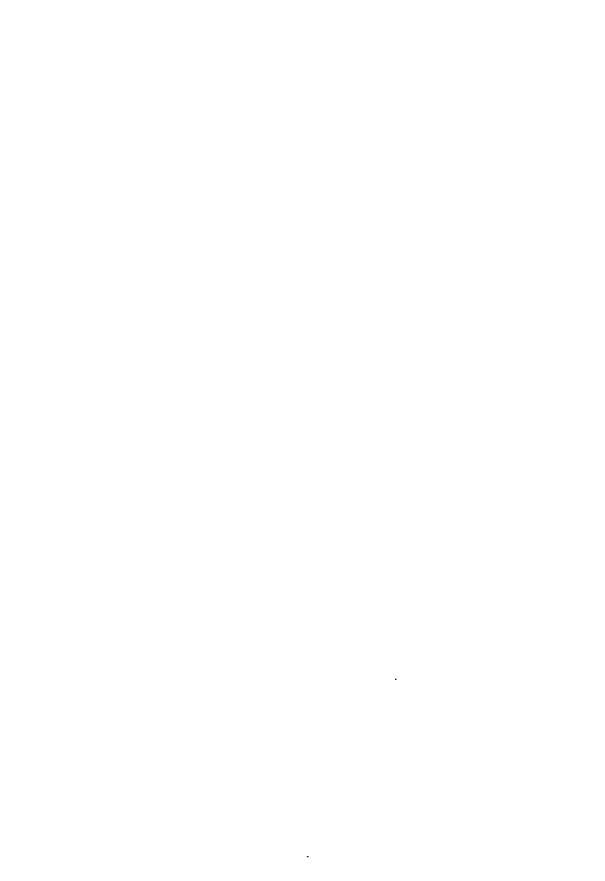
١ - القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢- وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

٣- التباعد الداخلي.

٤- الاستبعاد: أى استبعاد فئة التلاميذ الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، أو البدنية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الأسري، أو الاقتصادى، أو الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

وتأسيسا على ما تقدم فإنه عند التدريب العملى على انتقاء ذوى صعوبات التعلم يجب التأكد من المحكات أو المكونات السابق ذكرها باعتبارها المحكات الأساسية التي تحدد ذوى صعوبات التعلم، وعليه فإن لكل مكون من المكونات السابقة أداة أو مقياسا أو أكثر للتأكد من توفره لمن سيتم انتقائهم ليكونوا ضمن عينة صعوبات التعلم، وبصورة أخرى سيكونوا مستوفون لمحكات الجدارة للانضهام إلى برامج صعوبات التعلم، وهذا ما سوف نتناوله في نموذج سليهان التشخيصي العلاجي (٢٠١١)؛ حيث سنحدد عمليا الأدوات والإجراءات والنتائج، تميدًا لبدء مرحلة التشخيص والتي ينصب هدفها في تحديد سبب القصور المستدق الذي يكمن خلف الصعوبة، وصياغة الفرض التشخيصي بصورة محددة وإجرائية تمهيدا للعلاج، فإلى الفصل التالي لنرى ذلك.





التحریب المملی علی انتقاء خوی صموبات التملم فی ضوء بموذج (سلیمان:۱۱:۱۱)

مقدمة

أولاً: نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١)

ثانيًا: مكونات نموذج سليمان (٢٠١١)



مقدمة:

توصلنا فيها مضى من هذا الكتاب إلى أن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف وبعضها البعض فيها تتضمنه من خصائص تصف ذوى صعوبات التعلم وتمثل العمد الأساس لتعرفهم وانتقائهم.

ومادام الأمر كذلك فها من شك سوف تختلف محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد استخلاصه في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

ولما كان هذا الإلف الطبيعي لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإننا قمنا بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة (٢٠٠٢)، أجريت عليه تعديلات حتى خرج تعريفًا جديدا (٢٠١١)، وعرضنا على عجالة لأهم ما يتضمنه تعريف سليان (٢٠١١) لمفاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التي تمثل خصائص ذوى صعوبات التعلم ويمكن الاعتاد عليها في التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات للتذكرة هي:

١ - القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة IQ average or up average.

Y- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع Significant discrepancy between actual achievement and expected .achievement(External Discrepancy)

٣- التباعد الداخليInternal Discrepancy.

٤- الاستبعاد Exclusion.

ولما كان التدريب العملى يتطلب اختيارا لنوع محدد من الصعوبة يتم من خلالها شرح وتطبيق للمحكات والخصائص السابق استخلاصها؛ لذا فقد وقع اختيارنا هنا على صعوبة القراءة لنجعلها موطنا للصعوبة ومحلا للتدريب، وقد أوردنا فيها مضى لماذا اختيارنا للقراءة، وعليه لا داعى هنا لتبرير اختيارنا، لكن قد يستدعى المقام إعادة ذكر ماهية صعوبة القراءة.

وعليه، يمكننا القول:

لما كان الفرع تصور الأصل فإن صعوبات القراءة Reading Disabilities يمكن النظر إليها على أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضا بصورة دالة إحصائيا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في عال آو أكثر من مجالات القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، وجالات أخرى.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن المحكات الأساس لتعرف ذوى صعوبات التعلم وانتقائهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل في:

١ -- الذكاءIntelligence: أى يجب أن يكون ذكاء ذوى صعوبات التعلم لا
 يقل عن الذكاء المتوسط؛ أى أنهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء.

٢- التباعد الخارجي External Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف

أو الفجوة بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع فى ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمني وعدد السنوات التى قضاها التلميذ في المدرسة.

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع يزيد عن التحصيل الفعلى بصورة دالة إحصائيا، علما بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية؛ حيث يتزايد بزيادة العمر الزمنى لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من خلال استخدام معادلات التباعد أو الأساليب الإحصائية التي يعتد بها في هذا المجال.

٣- التباعد الداخلي Internal Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين القدرات أو العمليات النفسية الداخلية التى تكمن خلف الأداء الأكاديمي، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كها يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحا لكانت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحدة، أى القصور في الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكان علاجها؛ أى علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المختلفة يتم ببرنامج واحد لا غير، وهذه واحدة من أبشع الاعتقادات الخاطئة في المجال، وهو ما سوف نتناوله بالتفصيل عند إصدار الجزء الثاني من مجموعة كتب التدريب العملي، وهو الجزء الذي سينصب هدفه على كيفية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن يتم التدريب العملي في هذا الكتاب على كيفية انتقائهم وتعرفهم.

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباعد الداخلي إذا كان الانحراف بين القدرات أو العمليات الداخلية انحراف دال إحصائيا لدى الطفل، أو عدم الاتساق في نمو هذه القدرات أو العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه القدرات أو العمليات الداخلية عن أقرانه من ذوى العمر الزمني ونسبة الذكاء، أو القصور في كفاءتها وظيفيا إذا ما قورنت لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم بمن في مستوى ذكاؤه و/ أو عمره الزمني أيضا.

ونود الإحاطة بأن هذا المحك مختلف على تحققه عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم، وتوفر محكات الجدارة للانضهام ضمن برامج ذوى صعوبات التعلم، إلا أننا أوردناه هنا لأنه ناتج تحليلنا لمفاهيم صعوبات التعلم، كها أنه ضمن مكونات مفهوم سليهان(٢٠١١)، كها أن بعض الدراسات الأجنبية تأخذ به عند انتقائها لذوى صعوبات التعلم وتعرفهم.

٤- الاستبعاد Exclusion: الاستبعاد من المحكات الأساس التي لا يمكن تجاهلها عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم.

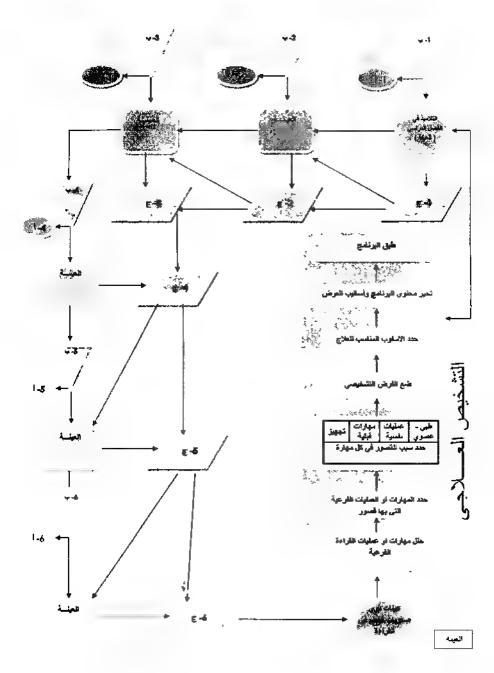
وهذا المحك أو المفهوم فى مجال صعوبات التعلم يشير إلى الطفل لا يعتبر من ذوى صعوبات التعلم إذا كان التباعد لديه سواء كان خارجيا أو داخليا ناتج عن: وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة" (السيد عبد الحميد سليان، ٢٠١٠).

أولا: نموذج سليمان المتشخيصي العلاجي(٢٠١١)٣:

المحكات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التى يوضحها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بنموذج سليهان(٢٠١١) التشخيصي العلاجي، والذي يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل:

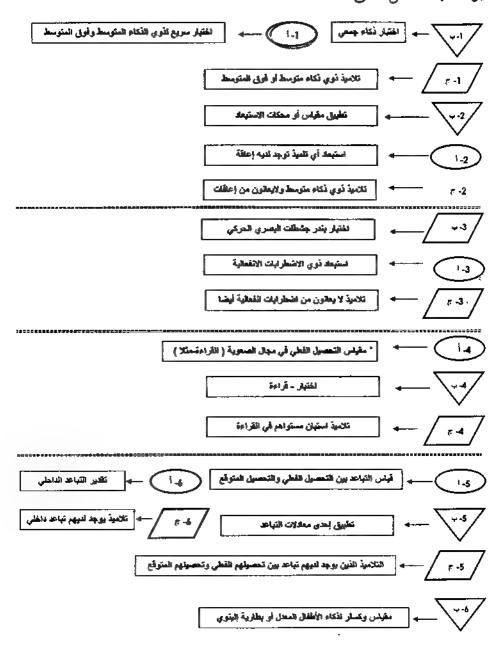
^(*) يوحد نوعان من النهاذج العلمية أحدها ينتج من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار Laseral اعتيادا على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التي تدور حول فكرة النموذح، وأخرى ثنتج من التحليل النظري للتراث، ومن زاوية أخرى هناك من يرى بأن النهاذج تنقسم إلى نهادح سببية، ونهاذج تحليلية وصفية، وينتمى نموذج سليهان (٢٠١١) إلى النهاذج التحليلية الوصفية التي نتجت من تحليل المحتوى الخاص بفكرة النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظرى المساند

(يوضع هنا الشكل المعقد يليه المفاتيح)



نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).

ويلحق بهذا النموذج مفاتيح توضح اختبارات وإجراءات ونواتج هذا النموذج يوضحها الشكل الآتي:



يوضح الشكل مفاتيح نموذج سليهان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).

وفيها يلي تبيان وشرح لمكونات لهذا النموذج:

أولا:مكونات نموذج سليهان (Solima's (٢٠١١):

بالنظر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سلمان (٢٠١١) التشخيصي العلاجي يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في:

١ - الانتقاء والتعرفIdentification.

Y - التشخيص Diagnosis.

۳- العلاج Remediation

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تقيس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العملي للطلاب في ضوئها.

وفيها يلى توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج:

١ - الانتقاء والتعرفIdentification:

بالنظر إلى الرسم التخطيطى الذى يمثل المكونات الرئيسة للنموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التي تمتد من (۱) إلى (٦) هذه المكونات الكبيرة تجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التي تمتد من (۱) إلى (٦) ؛ حيث تمثل المثلثات الأداة التي يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية، بينها تمثل الإشكال البيضاوية الصغرى الإجراء الذي يتم إتباعه، أما المربعات التي توجد أسفل المثلث فتشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتخاذ الإجراء التقييمي أو الانتقائي عليها، أما شبه المنحرف فيمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداة أو الإجراء، وعليه فهذا المكون يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات أو إجراءات، و(٦) إشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسهاء العمليات التي تعبر عن الستة أدوات أو الستة إجراءات

المصاحبة للمثلثات، يصاحبها فى نفس الوقت ستة مربعات تمثل العينة المستخلصة أو الناتجة من تطبيق الأداء أو الإجراء عند الانتقاء أو الفرز، وهذه المربعات التى تمثل العينة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهى العينة الأولية، بينها المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم فى القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهى الأدوات والإجراءات والإجراءات والإجراءات التى سيتم بيانها شرحا وتحليلا.

Y - التشخيص Diagnosis:

مكون التشخيص في هذا النموذج يمثله المستطيلات الأربعة التي تبدأ من أسفل والمتمثلة في المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تتمثل في:

أ-تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية.

ب-تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي بها قصور.

ج- تحديد سبب القصور فى كل مهارة أو عملية، ويتمثل هذا المكون فى النموذج بالمستطيل المكون من خسة أجزاء تتمثل فى مستطيل مكتوب فيه" حدد سبب القصور فى كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التى يمكن البحث فيها، وهى الأسباب المتمثلة فى الأسباب الطبية - العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية، وأسباب التجهيز، وجملة هذا المكون يوضحه الرسم أدناه:

تجهيز	مهارات قبلية	عمليات نفسية	طبی -عضوی		
	دد سبب القصور في كل مهارة				

شكل () يوضح مكون الأسباب في النموذج التشخيصي العلاجي.

د- وضع الفرض التشخيصي، ويتمثل فى النموذج فى المستطيل الذى يعلو مستطيل الأسباب التى تم الحديث عنه آنفا.

"-العلاج Remediation:

يتمثل مكون العلاج فى الشكل الموضح للنموذج فى المستطيلات الثلاثة العليا المتضمنة فى المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحي للنموذج، وهذه المستطيلات تتمثل في: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج. ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض. ج- تطبيق البرنامج.

وفيها يلي بيان موجز لما يتضمنه النموذج من إجراءات وعمليات ونواتج:

١ - الانتقاء والتعرف Identification:

استلهاما من نموذج التشخيص العلاجى يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة عمليات، وستة نتائج يمكن تبيانها فيها يلى:

1- تمثل الخطوة (1-ب) الخطوة الأولى فى انتقاء وتعرف ذوى صعوبات النعلم داخل الفصل الدراسى العادي، ففى هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم على تطبيق اختبار ذكاء جمعى مناسب للعمر الزمنى للتلاميذ الموجودين داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (1-أ) كها يظهر في الشكل البيضاوي.

واللجوء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردى فيها بعد، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعى سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط، وبذا يكون هذا الإجراء قد ساهم في تقليل حجم العينة الأولية التي يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائي لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التي يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذين تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذي يمثله شبه المنحرف(۱ – ج) وذلك كها يظهر أدناه، ويتضمنه النموذج.

٢ - بعد ذلك يرى واضع النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المتبقية التي سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المبذول لتطبيق مقياس فردى يستغرق وقتا كبيرا عند تطبيقه للحكم النهائي على ذوى الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التباعد الداخلي باستخدام أى نموذج من ناذج تقدير التباعد الداخلي والفرز تفعيله في الحكم.

وهذا الإجراء يمثله المثلث(Y-y)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استبعاد أى تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أى ناحية من نواحى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الجسمية، وأيضا استبعاد أى تلميذ يعانى حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الحادة، ومثل هذا الإجراء يمثله المثلث (Y-y)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المنحرف(Y-y).

واستمرارا في استيفاء محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعائية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذي يمثله المثلث(٣-ب)؛ حيث في هذا الإجراء سوف يتم اختبار يستهدف تطبيقه تعرف من يعانون من اضطرابا انفعالي شديد، وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات في هذا الإطار منها استجلاء رأى الأطباء النفسيين و/ أو استخدام اختبار بندر جشطالت-البصرى الحركي.

وهنا سوف تكون العملية التي تعبر عن ذلك هي العملية التي يمثلها الشكل البيضاوي(٣-أ).

إننا عند تطبيق محك الاستبعاد سوف يجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاختبارات

للتحقق من توفر أى حالة من حالات الاستبعاد، وهنا ينصح واضع النموذج بأن تؤخر الإجراءات التي تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستبعاد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلا للجهد والوقت المبذول للتحقق من الاستبعاد، فعلى سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والفرز سوف يقوم باستخدام اختبار بندر جشطالت البصري – الحركي لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، فإنه ينصح تفعيلا لما تقدم أن يؤخر هذا الإجراء إلى آخر عملية في عملية الاستبعاد؛ وذلك لأنه اختبار يطبق فرديا، وعليه فإنه يحتاج لجهد أكبر من أي إجراء جمعي يتم استخدامه للتحقق من محك الاستبعاد، والذي يمثل أحد المحكات المركبة في عملية انتقاء أو تعرف ذوى صعوبات التعلم.

وهنا نشير إلى أن العملية التى تعبر عن هذا الإجراء يمثله الشكل البيضاوى (٣-أ)، أما العينة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التى يمثلها شبه المنحرف(٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أفرادها أن أى تلميذ فيها ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى أى إعاقة أو قصور في أى جانب من الجوانب التى تم ذكرها آنفا.

٤- على القائم بعملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم أن يحدد المادة الدراسية التى يعانى فيها التلاميذ من صعوبات تعلم، فإذا كنا نود التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة فإن الأمر يستدعى تطبيق اختبار فى القراءة، وهو ما يمثله الإجراء (٤-ب) وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذى سيتم تطبيقه مرجع إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أى من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هنا هى تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق فى القراءة؛ وهى العملية التى تظهر فى النموذج من خلال الشكل البيضاوي(٤-أ)، وليصبح الناتج النهائى لهذه العملية والذى يمثله شبه المنحرف(٤-ج) عينة التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون شبه المنحرف(٤-ج) عينة التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون

من أى قصور أو إعاقة من نواحى القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ في القراءة.

٥- فإذا كان اختبار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الارباعيات وفى هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختبار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم بإستخدام أى معادلة من معادلات حساب التباعد".

ولحساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لمقدار التباعد الذي يعتد به طبقا للعمر الزمني يمكن استخدام معادلة حساب التباعد المناسبة، وهي كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، وسوف نقوم في البرنامج التدريبي بالتدريب على إحداهما، وهذا الإجراء هو الذي يتمثل في النموذج بالمثلث(٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع، وهي العملية التي يمثلها الشكل البيضاوي(٥-أ)، لتكون النتيجة والمتمثلة في النموذج بشبه المنحرف(٥-ج) هي عينة من التلاميذ تتسم بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع.

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل على العينة الناتجة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تضاءل حجمها إلى حد كبير، الأمر الذى يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد.

^(*) للوقوف على هذه المعادلات راجع كتابنا " تشخيص صعوبات التعلم- ٢٠١٠ المنشور بدار الفكر العربي، ٩٤ شارع عباس العقاد، مدينة نصر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

وتطبيق مقياس وكسلر في هذه الحالة يتمثل في النموذج بالمثلث(٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولها التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إجراء ثانيا مؤكدا للإجراء الذي تم في الخطوة الاستهلالية لعملية الانتقاء والذي كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثاني من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات الفرعية في المقياس للتحقق من وجود محك التباعد الداخلي لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة، وعليه فإن العملية المستهدفة هنا هي التحقق من شرط التباعد الداخلي، وهي العملية التي تتمثل في النموذج بالشكل البيضاوي(٦-أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هي عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النهائية والتي يمثلها شبه المنحرف(٦-ج) الموجود أقصى بسار النموذج من أسفل، وهذه العينة تتصف بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع.

د- يوجد ليهم تباعد داخلي.

۲ - النشخيص Diagnosis:

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لذوى صعوبات التعلم تبدأ مرحلة التشخيص؛ حيث يتم في هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي يقع فيها القصور في عملية القراءة والأسباب التي تكمن خلف هذا القصور.

ونظرا لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة بمكان لذا فإن الأمر قد يستدعى من القائم على عملية التشخيص البحث في مجموعة من الأسباب العضوية أو العصبية تحديدا، الأمر الذي يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعيا وشموليا في علمه وخبرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلا قد يضطر لقراءة

تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففي إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام المخ الكهربائي^{١٠٠} (Electroencephalograph (EEG)، أو أشعة الانبعاث البوزيتروني (Positron Emission Tomography(PET، أو أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي،(Functional Magnetic Resonance Imagine(FMRI) ، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستبطن من فهمها، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم على عملية لتشخيص الوقوف على علاقة الخلل كها تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة في التعلم، كما يجب أن يكون على علم ودراية طبية مثلا بالمنطقة الدماغية المصابة بالعطب أو التلف ودورها في عملية التعلم والصعوبة التي يمكن أن تقع في هذه العملية، فهو مثلا يجب أن يعرف المسار العصبي للكلام في دماغ المستمع كي يحدد مثلا سبب صعوبة الإدراك السمعي، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضا على سبيل المثال أن يعرف المسار العصبي للكلمة المقروءة في دماغ القاريء، وأن يعرف الدور الذي تؤديه كل منطقة في هذا المسار في عملية إدراك الكلام المقروء أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف في منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة في التعلم غير التلف الذي ينتج عنه إذا ما كان في التلافيف الزاوية Gyrus ، والأمر كذلك إذا ما كان التلف يقع في غير هذا النوع من التلافيف.

كها أن التلف في منطقة فيرنك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف في منطقة مقدمة الحركة Pre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف في الجسم الجاسي، أو في فص فرس البحر Hippocampus، أو أو في منطقة الحركة Motor Zone؛ حيث أن التلف في كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها ينتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض

^(*) سوف يتم إعطاء فكرة عن هذه الأدوات التشخيصية في كتاب التدريب العملي على نشخيص الصعوبة في القراءة ولا سيها أداة POT، والفكرة العلمية التي تقوم عليها هذه الأداة في التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واجه المتخصص في الصعوبة تقرير طبى أو فحص مرافق للحالة التي يتم عرضها عليه متضمنا نتائج هذه الأداة- إن شاء الله عبحانه وتعالى.

التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طبيا يتم على يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمي ونفسي يتم على يد خبير صعوبات التعلم.

فضلا عن أن بحث مجموعة الأسباب في هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة النواقل العصبية، وأثر الخلل في وظيفتها على عملية التعلم والصعوبة التي يمكن أن تحدث. ف الكولين ستيريز Acetylcholine stares إذا لم يتم تكسيره بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللا واضحا في عملية الإدراك البصري، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبي في وظيفة الدوبامين ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبي في وظيفة الدوبامين هذا المكون الفرعي ضمن المكون الكبر الخاص بالأسباب العضوية – الطبية.

وزيادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، ففي هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتباذ وطبيعة خلايا المخ، وطبيعة البناء التشريحي لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبي المركزي(Central Nervous System(CNV).

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سببا يتعلق بأى من النواحى العضوية – الطبية، ومن ثم فإن عليه فى هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث فى خصائص نموه من كافة النواحى والمجالات، أو أن يحاول جاهدا بحث طرق الطفل النوعية فى معالجته وتجهيزه للمعلومات التى يتم تناولها، وهو الأمر الذى يستدعى من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، بل وكفاءة ونوعية الاستراتيجيات التى يعتمد عليها الطفل فى تعلمه.

"Y ـ الفرض التشخيصي Diagnostic Hypothesis:

إذا ليست قضية التشخيص كها أشار النموذج من السهولة والبساطة بمكان، بل هي عملية من التنوع والاتساع والشمول والخبرة والدربة والحنكة بمكان ولأن بها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصي أو العبارة التشخيصية، وهي عبارة قصيرة ومحكمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهي العبارة التي سوف يتحدد في ضوئها طبيعة

العلاج ونوعه، وحالما يكون الفرض التشخيصي صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه.

Emediation - العلاج

غثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية في هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التي تبنى على ما يسبقها من مراحل.

وبضمن ما يحدد كفاءة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه في مرحلتي الانتقاء والتشخيص.

ولا ينكر متخصص في العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ-سعة مدارك وخبرة القائم على العلاج ومعرفته الواسعة بالمجال الطبى وكيفية العمل خلف الطبيب؛ لأن كل سبب طبى يستدعى نوعا محددا من الإجراءات والعلاجات الطبية والتي هي من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذي يقوم به أخصائي صعوبات التعلم؛ حيث يعهد إليه تحديد محتوى ونوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبي، لأن خبير الصعوبة سوف ينظر مثلا في تقرير الفحص الطبي ثم يحدد نوع الصعوبة في ضوء السبب الطبي المرفق،ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم.

ب- وعى وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وككيفية إجراء تكامل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير، فهناك البرامج التعويضية، والبرامج النفسية، والبرامج العلاجية بها تتضمنه من أواع وفنيات متعددة، وهناك أيضا برامج المناهج البديلة وبرامج المناهج المعدلة.

ج- وعي وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء

العلاج، بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتقال إلى نشاط علاجي آخر.

على أية حال، إن عملية العلاج ليست من البساطة بمكان، وهو ما سوف يتم التركيز عليه في مؤلفنا القادم إن شاء الله، وهو المؤلف الذي يخص العلاج فقط من كافة النواحي، آملين من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا لبلوغ هذا المرقى وتحقيق هذا المأرب إن كان في العمر بقية ﴿ وَلَا نَقُولُنَ لِشَاعَ وِإِنِي فَاعِلُ ذَلِكَ عَدًا اللهِ ﴾ إللهَ أن يَشَاءَ اللهُ وَإَذَكُ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى آن يَهْدِينِ رَبِي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا ﴾ يشاء ألله في الحمد بقية السيت وقُل عَسَى آن يَهْدِينِ رَبِي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا ﴾ (الكهف ٢٣-٢٤).





أهداف البرنامج

الهدف الرئيسي: يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في:

*-زيادة وعى المتدربات ببعض مهارات انتقاء الطالبات ذوات صعوبات تعلم
 القراءة.

الأمداف الفرعية: ينبثق من الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

ا- الوعى بمهارة حساب نسبة الذكاء.

ب- الوعى بمهارة التمييز الفارق بين ذوى صعوبات القراءة والفئات المشابهة.

ج- الوعى بمهارة استخدام المؤشرات النفسية في التعرف على التلاميذ ذوى
 صعوبات القراءة.

د- الوعى بمهارة التشخيص التكاملي.

إستراتيجية التدريب: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

عدد الأنشطة التدريبية: (٣) أنشطة.

عدد الجلسات: (٨) جلسات.

زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة.

المتدربات: المشرفات التربويات ومعلمات صعوبات التعلم

النشاط التدريبي (الأول) ا**لجلسة الأول**ي

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدنت: تنمية الوعى النظرى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١ - تقدم نسخة من الاختبار إلى كل متدربة.

٢- توضيح أهمية الالتزام بتعليهات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليها.

٣- يتم شرح فكرة الاختبار.

٤ - توضيح كيفية الردعلى تساؤلات المفحوصة.

٥- توضيح أهمية عدم الإيحاء بها يساعد أو يعوق وصول المفحوصة إلى الإجابة.

٦- الشرح التفصيلي للمتدربات على كيفية تدريب المفحوصة قبل البدء في الإجابة على الاختبار.

التقويم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا؛ ليقوم خمس منهن بالتطبيق على الخمس
 الأخريات.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء
 التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة الأولى وطريقة السير في التدريب

١ - جلوس المتدربات وتهيئتهن:

* يتم توزيع نسخة من اختبار الذكاء المصور إعداد / أحمد زكى صالح (١٩٧٨) على كل متدربة.

* يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التي يشيع استخدامها في تقدير الذكاء في البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة في وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدى الكثرة في التطبيق الجمعي إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضهن البعض.

٧- توضيح أهمية الالتزام بتعليهات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليها:

* مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة فى الاختبار من بين البدائل الخمسة الموجودة من صفحة (٣) حتى صفحة (١١).

٣- يتم شرح فكرة الأداء الاختبار:

* فكرة الأداء على هذا الاختبار هي: اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صورفى كل صف؛ بمعنى أن هناك أربعه أشياء مصورة تنتمى إلى فئة والصورة الخامسة تنتمى إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤشر على الصورة التى تمثل الشيء المختلف بأى علامة توضح أن هذا هو اختيارها.

٤ - الشرح التفصيلي للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء في الإجابة
 على الاختبار:

* عند تدريبك للتلميذات عليك أولا أن تتأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة أو مجهدة أو ليست لديها رغبة فى الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليها مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار.

* تأكدي من أن كل التلميذات تجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المنضدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

* تأكدي من أن كل تلميذة بيدها قلم رصاص مزود بممحاة.

* سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء، واطلبى منهن ألا يقمن بالإطلاع
 على الكراسة من الداخل.

* اطلبي من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفي حالة عدم معرفة بعض التلميذات القيام بذلك قومي بإكمال البيانات لها أو علميها ذلك.

* بعد إتمام الخطوة السابقة اطلبى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهام كيفية الإجابة كها تعلمتى الآن، ولكن اجعلى المناقشة مفتوحة لكل اختيار، ووضحى لماذا هذا الاختيار كان صحيحا، وفى حالة الخطأ اشرحى للتلميذة لماذا الاختيار كان خطأ.

* بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار،وهو الجزء الموجود في الصفحة رقم (٢)، ولكن اجعلى التلميذات يقمن

بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة، ثم قولى لهن الإجابة الصحيحة، وفي ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تخبرك باختيارها حتى تناقشيها وتتحاوري معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا وأن تقتنع في ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

* بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليات، وكيفية الأداء على الاختبار، إطلبي من التلميذات الجلوس مسندات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولي لهن أنه سيكون أمامكن عشرة دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار ؛ حيث ستجدي (٦٠) مجموعة من الصور وعليك أن تختاري صورة الشيء المختلف، ثم قولي لكل تلميذة :كوني سريعة، ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدي أن هناك صعوبة في اختيار صورة الشيء المختلف في إحدى المجموعات لا تتوقفي بل، اتركيها واذهبي إلى المجموعة التي تليها، وكلما كان الاختيار صعبا في أي مجموعة اتركيها وانتقلي إلى المجموعة التي تليها وهكذا دائما، وعندما تصلين إلى المجموعة رقم (٦٠)؛ أي المجموعة الأخيرة ووجدتي أن هناك فسحة من الوقت ارجعي بسرعة للمجموعات التي تركتيها وحاولي اختيار صورة الشيء المخالف، وعندما تجدي للمرة الثانية أن هناك صعوبة في الاختيار انتقلي إلى المجموعات الأخرى المتروكة للمرة الثانية أن هناك صعوبة في الاختيار انتقلي إلى المجموعات الأخرى المتروكة المناب المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهي الوقت.

٥-توضيح كيفية الردعلى تساؤلات التلميذات:

* عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطيها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح، أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا. عليك فقط بأن تقولى لها ركزى، حاولى، دققى أو أى كلهات من هذا القبيل.

٦- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليها:

* لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية و بضمنها هذا الاختبار أنه عندما يعلن الفاحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاء الوقت، لوحظ - استمرار بعض التلميذات في الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كما لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالزيادة غير مطلوبة ؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومي بها يلي :

- * حث التلميذات على عدم الإجابة عند النداء بالانتهاء.
- حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاء.
- * لمزيد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم ومساعدتك في جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

النشاط التدريبي الأول الجلسة الثانية

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعى العلمى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة سن افتراضي يقع في مدى العمر الزمني الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

طريقة السير في التدريب:

١ - إحضار كل متدربة نسخة الاختبار المسلمة إليها في الجلسة السابقة.

٢- يتم تقسيم المتدربات في مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب،
 تتكون كل مجموعة من أربع متدربات.

٣-تقوم كل مجموعة باختيار إحدى المتدربات لتقوم بعمل الفاحصة والثلاثة الباقيات يقمن بعمل المفحوصات.

٤- تقوم الفاحصة بالإيعاز إلى المتدربات الثلاث باختيار عمر زمني يقع في

المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب من كل مفحوصة أن تسجل هذه البيانات في الحقل المناسب على غلاف اختبار الذكاء.

٥ - تبدأ المتدربة التي تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم في الجلسة السابقة على
 المفحوصات الثلاث اللاتي يقعن في مجموعتها.

٦- يقوم القائم بالتدريب بتدوين أسهاء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة والمفحوصات وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق للتفاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

التقويم:

يتم إدارة حوار مع المتدربات عن الصعوبات والمشكلات التي ترغب كل واحدة أن تستفسر عنها من المدرب.

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول الجلسة: الثالثة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهددف: تنمية الوعى بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها في الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في (٩) مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١- تنظيم جلوس المتدربات:

* تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التي تم الأداء عليها.

٢ - شرح فكرة التصحيح والتي تتمثل فيها يلي:

* إعطاء كل اختيار صحيح درجة على الهامش الأبيض للمجموعة التى تم الاختيار من بينها للإجابة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد في جهة واحدة من كل صفحة.

* المجموعة التي لا يوجد عليها أي اختيار من المفحوصة يسجل أمامها في الهامش الجانبي تقدير" صفر".

المجموعة التى يوجد بها اختيارين من المفحوصة يسجل أمامها فى الهامش
 الجانبى تقدير" صفر".

٣- توضيح أهمية الالتزام بتعليات التصحيح:

*يوضح القائم بالتدريب للمتدربات بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء بعض المفحوصات فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح المفحوصة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس؛ وهذا مما يمنع بتاتا فى تقديرات الذكاء وقياسا ته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلبا أو إيجابا أثناء التصحيح.

* عند الأداء على هذا الاختبار لوحظ أن هناك بعض المفحوصين يؤشرون على الاختيار بعلامة باهتة، أو بعلامة سوداء مغمورة داخل الشكل الذي تم اختياره؛ وهو مالا يلاحظه الفاحص أثناء التصحيح، لذا يرجى الالتفات إلى ذلك أثناء تطبيقك هذا الاختبار على التلميذات مستقبلا.

٤ - توضيح كيفية الجمع النهائي لدرجات المفحوصة:

*يقوم القائم بالتدريب على تعليم المتدربات بجمع درجات كل صفحة ووضعها فى دائرة فى الهامش العلوى أو السفلى لهذه الصفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات التي تم جمعها.

* يتم الجمع الإضافى لكل درجة فى كل صفحة على الدرجة الموجودة فى الصفحة التى تليها لنصل فى النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء ويفضل أن تقوم واحدة أخرى من المتدربات بالتأكد من صحة جمع الدرجات لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشرى لأى عمل علمى وبضمنها عملية الجمع.

٥ - توضيح مكان تسجيل درجة أداء المفحوصة:

بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافي لدرجات كل صفحة سجلي الدرجة الكلية على غلاف الاختبار في المستطيل المدون عليه كلمة " الدرجة".

التقويسم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء
 التجريب على النطبيق.

النشاط التدريبي الأول الجلسة الرابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعى بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها من قبل المتدربات في الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدريات.

طريقة السير في التدريب:

١ - تحتفظ كل متدربة بنسخة الاختبار التي تم الإجابة عليها والمسجل عليها درجة الأداء، وهي تسمى الدرجة الخام.

٢- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٣-توضيح كيفية السير رأسيا وأفقيا في جدول المعايير.

٤- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء المفحوصة.

التقويم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة

وطريقة السيرفى التدريب

١ - تنظيم جلوس المتدربات:

*تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

٧ - كيفية التعامل مع صفحة المعايير:

*بطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليهات على صفحة المعايير، وهنا يتم الإشارة على المتدربات بالنظر فى جدول المعايير، ويعلمن أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعهار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام محتملة، وهى تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.

*يشار إلى المتدربات بالنظر أيضا إلى الصف الرأسى الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول أمام كل متدربة.و هذا الصف يمثل نسب الذكاء.

٣- التدريب على استخراج نسبة الذكاء:

* يشير القائم بالتدريب على المتدريات باختيار واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار، ثم يقول لها أنظرى في رأس الجدول وحددى مكان العمر، اتجهى من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقى مع الدرجة التي أخذتيها، من نقطة الالتقاء بالدرجة اتجهى إلى أقص اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافأة للدرجة الخام والعمر.

- * عند اتجاهك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار لتلتقى مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتين هنالك عليك أن تقسمى المسافة بين النسبتين إلى خسة وحدات ثم انظرى إلى النسبة الأقل وأضيفى إليه نقطة أو نقطتين على هذه النسبة.
 - * اكتبى نسبة الذكاء هذه على الغلاف في المستطيل المدون عليه كلمة "المكافيء"
 ٤ الآن أصبح على غلاف الاختبار:
 - * اسم المفحوصة، وعمرها الزمني، ودرجتها الخام، ونسبة ذكاءها.
- * هذه البيانات سوف نستخدمها في تقدير أشياء مهمة في التشخيص
 كالتحصيل المتوقع والتباعد بين القدرة والتحصيل في جلسات التدريب القادمة.

النشاط التدريبي الثاني الجلسة الخامسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعى بهارة التمييز بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والأطفال بطيثى التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا، والأطفال ذوى مشكلات التعلم.

الوسيلة: العرض على السبورة الضوئية Overhead Projector.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في المجموعات التي تم تحديدها سابقا.

طريقة السير في التدريب:

١ - تقدم نسخة من محتوى هذا النشاط التدريبي إلى كل متدربة.

٢ يطلب منهن التأهب العقلى من للوقوف على الفروق بين فئات الأطفال
 المطلوب التمييز بينها.

٣-الشرح مع إتاحة الفرصة للحوار والتساؤل.

التقويسم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليتم توجيه عدد من التساؤلات التالية:

- * ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية نسبة الذكاء؟
- * ما الفرق بين بطيئي التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية أسباب قصور القدرة على التحصيل المناسب؟

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء بعد انتهاء
 التدريب على التطبيق.

محتوى الجلسة وطريقة السير في التدريب

١ -أمراض التعلم كثيرة ومتنوعة.

٢-والأطفال الذين ينتمون إلى أمراض التعلم ينخفض تحصيلهم الدراسى ولا يحققون إنجازا أكاديميا يتساوى وزملائهم العاديين فى الفصل الدراسي، أو مع ما يمتلكونه من إمكانيات وقدرات.

٣- توجد أنواع متعددة من هذه الفئات.

٤ من هذه الفئات فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والأطفال بطيئى
 التعلم، والأطفال ذوى مشكلات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا.

٥- هذه الفثات الأربع هي أكثر الفئات تشابها واشتباها على المعلمين والمشرفين
 التربويين والأخصائيين النفسيين على التمييز بينهم.

ولكن كيف يمكنك بطريقة سهلة وبسيطة أن تميزي بين هذه الفثات الأربع؟

٦- إننا إذا طالعنا تعريف سليهان (٢٠١١) في تعريفه لصعوبات خاصة في التعلم، فإنه يمكنك بسهولة التمييز بين فئتى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا أو الأطفال ذوى مشكلات التعلم.

إن هذا المفهوم وتعديلاته والذي ينص على:

"يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا المتأخرين يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليان، 2010).

إننا إذا قسمنا هذا النص الذي يتضمن تعريف صعوبات خاصة في التعلم نجده يتكون من جزأين هما: الجزء الأول وهو يتحدث عن الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم.

الجزء الثاني: يتضمن أسباب الصعوبات الخاصة في التعلم وفي نفس الوقت يتضمن أسباب مشكلات التعلم، وهذا النص هو:

ولا يتضمن هذا المصطلح(أى مصطلح الصعوبات الخاصة فى التعلم) حالات الأطفال ذوى مشكلات التعلم التى ترجع إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية(البدنية).

* الأطفال ذوى مشكلات التعلم:

إذن مفهوم مشكلات التعلم يخص حالات الأطفال الذين يتخلفون عن أقرانهم في التحصيل لأسباب تخص الإعاقات البصرية أو السمعية.

* الأطفال المتأخرون دراسيا:

المتأخرون دراسيا هم فئة الأطفال الذين يتسمون بنسبة ذكاء تقع في مدى الذكاء

المتوسط أو فوق المتوسط، وترجع أسباب تأخرهم الدراسى لأية أسباب خارجية كالحرمان الاقتصادى أو البيئى أو التعليمى أو الثقافى أو للمشكلات الاجتهاعية أو الأسرية الحادة أو لاعتلال الصحة العامة أو لرداءة أسلوب التدريس أو عدم كفاءة المعلم؛ المهم هو أن أسباب تأخرهم الدراسى تقع خارجهم. وكل هذه الأسباب ليست أسبابا لصعوبات التعلم لأن أسباب صعوبات التعلم تقع داخل الفرد وليست خارج الفرد، وهذا يتأكد من السطرين الأخيرين في التعريف السابق للصعوبات الخاصة في التعلم والذي ينص التعريف فيها على: ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كها لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة.

إننا إذا تأملنا معا هذا الجزء فسوف نلحظ الخصائص الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، ستساعدنا على تمييزهم عن الأطفال ذوى مشكلات التعلم:

وهى أن مشكلة التعلم؛ حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى انخفاض القدرة صعوبات خاصة فى التعلم؛ حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى انخفاض القدرة العقلية، أو الإعاقة الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية، كما لا ترجع للإعاقات البد نية، أو لظروف الاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب التى تخص نواحى القصور الاقتصادية، أو البيئية أو الثقافية.بينها ترجع مشكلات التعلم إلى الاعاقة أو الحرمان الحسى البصرى أو السمعى.

* الأطفال بطيئو التعلم:

أما الأطفال بطيئو التعلم فإن مشكلتهم ترجع إلى انخفاض نسبة ذكاءهم انخفاضا قدره انحراف معيارى واحد عن الذكاء المتوسط؛ بمعنى لو أن اختبار الذكاء متوسط الأداء عليه هو (١٠٠) نقطة، والانحراف المعيارى هو (١٥) نقطة؛ فإن الأطفال بطيئو التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء تتراوح من(٨٤) إلى(٧١)

نقطة، بينها الأطفال ذوى صعوبات التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط؛ أى ستكون على الأقل من (٨٥) فأكثر، ويبقى مثلهم ذوى مشكلات التعلم، والأطفال المتأخرين دراسيا.

التمييز بين الفئات الأربع من ناحية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى:

الفرق الثانى بين الفئات الأربع: هو من زاوية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل المتوقع والتحصيل المعلى، وفي ضوء هذا المحك سنجد فرقا آخرا بين هذه الفئات، وبيان ذلك كها يلى:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم: يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

الأطفال ذوى مشكلات التعلم: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل المتوقع.

الأطفال بطيئو التعلم: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

الأطفال المتأخرين دراسيا: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل المتوقع.

* التباعد الداخلي:

الفرق الثالث بين الفئات الأربع هو من زاوية التباعد بين العمليات النفسية المعرفية الداخلية ؛ وهو ما يسمى محك التباعد الداخلي.

وفي ضوء هذا المحك سنجد فرقا آخرا بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

الأطفال ذوو صعوبات التعلم: يوجد لديهم تباعد داخلي.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

الأطفال بطيئو التعلم: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

الأطفال المتأخرين دراسيا: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

(هذا المحك يتم شرحه التدريب على كيفية قياسه في البرنامج التالي)

*هل من الحتمى أن ينخفض تحصيل الفئات الأربع عن المتوسط؟:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم: ليس من الضرورى أن ينخفض تحصيلهم عن المتوسط؛ لأنهم ينقسمون من هذه الزاوية إلى فئتين، فئة ينخفض تحصيلها عن المتوسط، وفئة أخرى تحقق تحصيلا أعلى من المتوسط ولكن لا يتناسب وما يمتلكونه من نسبة ذكاء.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

الأطفال بطيئو التعلم: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

الأطفال المتأخرين دراسيا: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

* تذبذب الأداء الأكاديمي عبر الزمن:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم: يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال بطيئو التعلم: لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال المتأخرون دراسيا: لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا

يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

*هل تقع المشكلة الأكاديمية في كل المواد الدراسية أو كل المهارات المعرفية:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم: لا يعانون من مشكلات أكاديمية في كل المواد الدراسية أو في كل المواد الدراسية أو الدراسية أو كل المهارات المعرفية؛ بل تجدهم متميزون في بعض المواد الدراسية أو مهارات معرفية بعينها في الوقت الذي يعانون من تذبذب في الأداء و/ أو انخفاض تحصيلهم عن المتوقع في مادة دراسية أو مهارة معرفية بعينها.

الأطفال ذوى مشكلات التعلم: يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيلي في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

الأطفال بطيثي التعلم: يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيلي في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

الأطفال المتأخرين دراسيا: يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيلي في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

* نسبة الذكاء:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم: ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

الأطفال ذوى مشكلات التعلم: ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

الأطفال بطيئو التعلم: ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط بمقدار انحراف معيارى واحد؛ أى أن نسبة ذكاؤهم أقل من العاديين بمقدار انحراف معيارى واحد، وأعلى من المعاقين عقليا بانحراف معيارى واحد؛ أى أنهم فئة بين فتتين.

الأطفال المتأخرين دراسيا: ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

وفيها يلى جدول يوضح الفروق الأساسية اللازمة للانتقاء الفارق:

مشكلات	المتأخرين	بطيئو	ذوي	وجه
التعلم	دراسيا	التعلم	الصعوبات	المقارنة
فوق المتوسط	متوسط أو فوق	أقــل مــن	متوسط أو	الذكاء
	المتوسط	المتوسط	فوق	
			المتوسط	
إعاقات حسية	خارجية	خارجية	داخلية	الأسباب
لايوجد	لايوجد	لايوجد	يوجد	التسباعد
				الخارجي
لايوجد	لايوجد	لايوجد	يوجد	التـــباعد
				الداخلي
منخفض	منخفضة	منخفضة	لـــيس	انخفاض
	التحصيل	التحصيل	بالمضرورة	التحصيل
			انخفاض	عــــــن
			التحصيل	المتوسط
كل المواد	في كل المواد	في كل المواد	في مـــادة	محـــــتوى
الأساسية	الأساسية	الأساسية	دون	الصعوبة
			الأخرى	
ثابت لدرجة	ثابت لدرجة	ثابت لدرجة	متغير مـن	الأداء
كبيرة	كبيرة	كبيرة	فترة	الأكاديمي
			لأخرى	

النشاط التدريبى الثاني الجلسة السادسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الهدف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

الوسيلة: نسخ من اختبارات الذكاء التي تم الأداء عليها في الجلسات السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطــة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١ - تضع كل متدربة أمامها اختبار الذكاء الخاص بها والتي أدت عليه في الجلسات السابقة.

٢- شرح مفهوم التباعد.

٣-تزويد المتدربات بالمعادلة التي سيتم استخدامها في تقدير التباعد.

٤ - شرح ما تتضمنه المعادلة من متغيرات.

٥-توضيح البيانات اللازمة للتطبيق في المعادلة.

٦ - كيفية التعويض في المعادلة.

٧- تعليم المتدربات قراءة معنى النتيجة النهائية الخارجة من التعويض فى المعادلة.

٨- تعليم المتدربات كيفية حساب التباعد بصورة نهائية.

التقويسم:

١ - تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تقسيمها من قبل من واقع البيانات
 التي اختارتها المتدربة لنفسها من عمر زمني ونسبة ذكاء وعمر عقلي.

٢ - ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء
 التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة وطريقة السير في التدريب

حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع ":

*مفهوم التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع:

١ - يقصد بمفهوم التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل الموقع، أو التباعد بين الصف الفعلى و الصف المتوقع التباين أو الاختلاف بين ماينجزه أو يحققه الطفل ذو الصعوبة فى التعلم فعليا وما يجب أن ينجزه أو يحققه فى ضوء إمكاناته الشخصية من: ذكاء، وعمر زمنى، وعدد السنوات التى قضاها فى المدرسة... الخ.

٢ - ويعد مكون التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع أحد الخصائص
 المميزة لذوى صعوبات التعلم،كما أنه أحد المحكات الأساسية التي لايمكن
 الاستغناء عنها في الحكم على وجود الصعوبة.

٣- يشترط للأخذ في الاعتبار لمحك التباعد مؤشرا على تحقق شرط أو محك من
 محكات تواجد الصعوبة لدى الطفل هو ألا يكون الطفل يعانى من:

انخفاض فى الذكاء؛ لأن من البد هى ألا يُحقق مثل هؤلاء الأطفال مستوى من التحصيل يتناسب وصفهم الدراسي، وعليه فإن فئة الأطفال بطيئى التعلم لا ينطبق عليهم هذا المكون، كما أن هذا المفهوم يستبعد فئة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية بصرية أو سمعية أو بدنية أو عقلية، أو الذين يعانون من

^(*) للوقوف على كيفية التقدير العملي والإحصائي راجع البرنامج التالي.

الاضطرابات الانفعالية، وكذلك الذين يعانون من نقص القرصة للتعلم و... إلخ، وبذا نجد أن الأطفال ذوى مشكلات التعلم أو الأطفال المتأخرين دراسيا ليس ضروريا أن ينطبق عليهم هذا الشرط.

3- المعادلات التى تستخدم فى حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع كثيرة وتتضمن متغيرات متنوعة ومختلفة عن بعضها البعض، ولكننا لظروف التدريب سنتدرب هنا على معادلة مكتب التربية الأمريكي لسنة(١٩٧٦) نظرا لشيوع استخدامها، ولأن حوالي ١٠٠٪ من الولايات الأمريكية تعول عليها في حساب التباعد، كها أن ظروف التدريب لا تسمح بأكثر من هذا.

٥ – نص العادلة:

التباعد الشديد = العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٢٠٠ + ٢٠٠)-٢٠٥

وبالنظر إلى هذه المعادلة يتضح أنها تعطى أهمية كبيرة لمتغيرين إثنين من متغيرات الطفل عند حسابها للتباعد؛ هذين المتغيرين هما: العمر الزمنى ونسبة الذكاء، أما بقية ما يوجد بالمعادلة فهي ثوابت.

7- تطبيق المعادلة: المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفلا يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائى القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار مرجعى المعيار فى القراءة وجد أنه يقرأ فى مستوى الصف الثاني. وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

* فها هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل؟.

* هل يعاني هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟.

* الإجابة:

*حساب التباعد لدى الطفل "س" في ضوء معادلة مكتب التربية الأمريكي: تنص هذه المعادلة على:

الصف القرائى المتوقع=العمر الزمني (نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٢٠٠) - ٢٠٥. الصف القرائى المتوقع للطفل " س" = ١ (١٢٠ / ٢٠٠ + ٢٠٠) - ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للطفل " س"=٣.٢ أى فى مستوى من دخل الصف الرابع.

التباعد=٢٠٢-٢=-١٠٢ سنة دراسية أوصف دراسي.

* النتيجة:

بها أن التباعد بين الصف القرائى المتوقع والصف القرائى الفعلى هو (١.٢)؛ أى أكبر من سنة دراسية أو صف دراسى لصالح الصف القرائى المتوقع أو التحصيل المتوقع؛ لذا يتحقق شرط التباعد؛ أى أن الطفل يعانى من تباعد بين تحصيله الفعلى وتحصيله المتوقع فى القراءة (ملحوظة سنعتبر هنا أن سنة أو أكثر تدلل على وجود التباعد لدى الطفل برغم أن هناك من يرى بأن سنة واحدة كتباعد فى الصفين الخامس والسادس لاتكفي، بل الذى يعتد به هو سنة ونصف، وأن سنة تباعد يعتد بها فى المراحل العمرية الصغيرة كالصفوف من الأول حتى الرابع – اقتضى التنويه).

** المثال الثاني: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائى القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) فبلغ ٩٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار مرجعى المعيار فى القراءة وجد أنه يقرأ فى مستوى الصف الثاني. وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل؟.

س: هل يعانى هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟.
 الإجابة:

الصف القرائي المتوقع=العمر الزمني(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٢٠٠) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" =١٠ (٩٠/ ٢٠٠٠ +١٧٠٠) - ٢٠٥٠.

الصف القرائي المتوقع للطفل " س" = ٢٠٢ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد= ۲۰۲-۲ =- ۲۰۲ سنة.

النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذا الطفل لا يتوفر لديه محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى في القراءة.

**المثال الثالث: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها إحدى عشرة سنة، تم إحالتها إلى إخصائية القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ (١٠٠) نقطة، ولما قيس مستواها القرائي باستخدام اختبار تحصيلي في القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلى لتلميذة في الصف الثاني. وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب عن المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س : ما هو الضف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلى؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع=العمر الزمني (نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +١٧٠٠) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة " س" = ١١ (٩٠ / ٣٠٠ + ٠٠١٧) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للطفل " س" = ٢٠٧ .

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد= ۲۰۷-۲ = ۷۰۰ سنة دراسية أو صف دراسي.

النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى في القراءة.

**المثال الرابع: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٠٠) نقطة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي
 الفعلى؟.

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع = ١١(٠٠١/ ٢٠٠٠)-٢٠٥

الصف القرائي المتوقع = ١١ (٠٠١٧+٠٠١٧) - ٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ٢٠٥ - ٠٠٥ x

الصف القرائى المتوقع=٥٠٥-٢٠٥=٣صف دراسى أو سنة دراسية (أى أتم الصف الثالث).

التباعد= ٣-٢-١ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى في القراءة.

**المثال الخامس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٠) نقطة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلى؟.

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع= ١١(١٢٠/ ٢٠٠٠)-٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ١١ (٢٠٥٠ + ١٠١٧) - ٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ٢٠٥٧ x ١١

الصف القرائى المتوقع=٦٠٣-٢٠٥-٣٠٨صف دراسى أو سنة دراسية (أى أوشك على الانتهاء من الصف الرابع).

التباعد= ٣٠٨-٢-٨٠١ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى في القراءة.

*المثال السادس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٦) نقطة، وعمرها الزمني (١٠) سنوات.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلى؟.

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع = ١٠ (١٢٦/ ٢٠٠٠ - ٢٠٥٠)

الصف القرائي المتوقع= ١٠(٢٠١٠+٢٠١٧) -- ٢٠٥٧

الصف القرائي المتوقع=١٠٠ م٠٥٩ x ١٠٠ صف دراسي أو سنة دراسية (أي أوشك على الانتهاء من نصف الصف الرابع).

الصف القرائي المتوقع=٣٠٤-٢٠٥ صف دراسي أو سنة دراسية.

التباعد= ٣٠٨-٢-٨٠١ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى في القراءة.

٧- التدريب على أداء مجموعات التدريب على حالاتهم الافتراضية:

يتم النطبيق على المتدربات من خلال آدائهن على اختبار الذكاء بعد إعطاء كل متدربة عمر زمنى افتراضي، وكذلك صف دراسى افتراضي. ويعتبر التدريب في هذا الجانب قد حقق المرجو منه إذا حصل (١٠٠)٪ من المتدربات على نسبة تمكن من الحل الصحيح على (١٠٠)٪.

مثال: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها تسع سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار تحصيلى في القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلى لتلميذة في الصف الثاني. وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلى؟.

الحل:

الصف القراثي المتوقع=العمر الزمني (نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +١٧٠٠) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = ٩ (١٣٦/ ٠٠١٠+٠٠) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = ٣٠١ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد= ۲۰۱-۲-۱ سنة.

النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل الفعلى يزيد عن سنة دراسية لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم في القراءة.وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

* أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

* أن هذا التلميذة لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

** المثال الخامس: هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار تحصيلى فى القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلى لتلميذة فى الصف الثانى. ويفحص هذه التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم

فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القراثى المتوقع وصفها القرائى
 الفعلى؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع =العمر الزمني (نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +١٧٠) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =١٠ (١٣٦/ ٢٠٥٠) - ٢٠٥٠.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = ٣٠٧ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلى.

التباعد= ۲.۷-۲-۷ سنة.

النتيجة:

بها أن التباعد بين التحصيل الفعلى يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

* أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

* أن هذا التلميذة لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

التقويم:

أن تصل المتدربات إلى تقدير الصف القرائى المتوقع وحساب التباعد بين التحصيل القرائى الفعلى الذي يقول لها المدرب افتراضيا كأن تفترض كل متدربة

أنها حصلت على درجة فى القراءة تعادل تحصيل من تكون فى الصف الخامس، والتحصيل القرائى المتوقع من خلال ما تم من أدائه من قبل المتدربات فى ضوء العمر الزمنى المفترض ونسبة الذكاء التى تم استخراجها لأدائها على اختبار الذكاء فى الجلسات السابقة، ويكون هذا النشاط قد حقق المطلوب منه عندما تحصل ١٠٠٪. من المتدربات على نسبة تمكن ١٠٠٪.

** الحكم على التباعد الخارجي في حالة إذا ما أحيلت للمتدربة تلميذة واحدة ولا يوجد اختيار في القراءة مرجع إلى معيار:

** المثال السادس: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيلي في القراءة فحصلت على درجة قدرها (٥٠) من (١٠٠). وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

النتيجة:

بها أن هذه التلميذة في عمر كبير يعادل من تكون في الصف الرابع الابتدائي ؛ لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتي، والتوليف الصوتي وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات في جمل وتراكيب لغوية لها معنى. وبها أنها في هذا العمر قد حصلت على تقدير ٥٠٪ من الدرجة الكلية في اختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لانخفاض تحصيلها مع توفر ما يلي:

أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

أن هذا التلميذة لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

**المثال السابع: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيلي في القراءة فحصلت على درجة (٧٠) من (١٠٠). وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

النتيجة:

بها أن هذه التلميذة في عمر كبير يعادل من تكون في الصف الرابع الابتدائي ؟ لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتي، والتوليف الصوتي وكذلك السرعة اللازمة العملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات في جمل وتراكيب لغوية لها معنى. وبها أنها في هذا العمر قد حصلت على تقدير ٢٠٪ من الدرجة الكلية في المختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها لا تهاني من صعوبات التعلم في القراءة. وذلك طبقًا لمحك مكتب التربية الأمريكي (١٩٦٨.

النشاط التدريبى الثالث الجلسة السابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: الوعى الوعى بمهارة تشخيص القصور في بعض العمليات النفسية الأساسية.

الوسيلة: محاضرة مكتوبة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

 ١- تقدم نسخة مكتوبة من المحاضرة، وهى التى تمثل محتوى الجلسة مزيلة بقائمة لأكثر الخصائص السلوكية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم شيوعا وتواترا.

٢- يتم توضيح عدد المؤشرات التي تنضمنها قائمة الخصائص السلوكية.

٣-شرح فكرة أنه ليس بالضرورة أن تنطبق كل عبارات القائمة على الطفل
 الذى يتم تقدير سلوكه.

التقويسم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة

التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

#القائم بالتدريب:

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم متنوعة ومختلفة إلى حد كبير، وذلك بسبب اهتهام أكثر من مجال من مجالات العلم بمجال صعوبات التعلم؛ حيث يهتم به المتخصصون في الطب العضوى، والطب النفسي، وعلماء المخ والأعصاب، وعلماء العيون والبصريات، وعلماء التربية وعلم النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وعلماء صعوبات التعلم بخاصة.

كما أن صعوبة وجود خصائص قليلة ومحددة للأطفال ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى اتصافهم بخاصية عدم التجانس. هذا إلى جانب تعدد مفاهيم صعوبات التعلم والاختلاف بينها فيها تتضمنه من خصائص لهؤلاء الأطفال. زد على ذلك تناقض نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة خصائص هؤلاء الأطفال.

وللوصول إلى أكثر الخصائص تمييزا وتعبيرا عن خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم قام الباحث بتحليل العديد من مفاهيم صعوبات التعلم، والعديد من الدراسات والأدلة التشخيصية الصادرة من الهيئات المختصة.

ما أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم ؟.

*الإجابة:

وهى الخصائص التى تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والقصور في بعض العمليات النائية الأولية (1).

 ^(*) يفضل: استخدام اختبارات لقياس هذه العمليات الرئيسية والعمليات الفرعية لقياس الاضطراب فيها.

ومن هنا سوف نزودك بقائمة تتضمن أهم وأكثر هذه الخصائص شيوعا، وذلك من خلال بعض العبارات التي تتضمن كل منها سلوكا يمكن أن تلاحظيه بسهوله في الفصل الدراسي.

وينوه القائم بالتدريب على أنه ليس من البد اللازم أن يظهر الطفل كل هذه الخصائص، ولكن بعد عرض هذه القائمة على العديد من المحكمين والخبراء الذين يعملون في هذا المجال أشاروا بأنه إذا انطبقت ست عبارات ؛ أي ست خصائص سلوكية من هذه القائمة على الطفل الذي يتم تقدير خصائصه على هذه القائمة فإن ذلك يشير إلى أن هذا الطفل تتوفر لديه الخصائص التي تشير إلى إمكانية كبيرة جدا لأن يكون من ذوى صعوبات التعلم من الناحية الإكلينيكية السريعة في التقييم.

فى ضوء ذلك وخبرة الباحث فى المجال التى تمتد إلى سبعة عشر عاما، وحصوله على الماجستير والدكتوراه فى التخصص وتأليفه للعديد من الكتب فإنه يمكن وضع قائمة قصيرة للتعرف السريع، هذه القائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص تواترا وشيوعا لدى ذوى صعوبات التعلم.

وفيها يلي شرح لما تتضمنه هذه القائمة، وكيفية تطبيقها:

قائمة الخصائص السلوكية للتلميذات ذوي صعوبات التعلم

نية:	اولا: البيانات الديموجرافية والشخص
المديرية التعليمية/	المنطقة/ غرب/ شرق/ جنوب/ شهال.
••	الإدارة التعليمية/
	المدرسة/
الصف الدراسي/	اسم التلميذ/ التلميذة/
·	الفصل/
تاريخ التقييم///	تاريخ الميلاد//
•	ثانيا: التعليمات:

أخى المعلم أختى المعلمة،،،،

فيها يلى مجموعة من العبارات التي تتضمن النهاذج السلوكية الأكثر شيوعا لدى التلميذات ذوى صعوبات التعلم.

والمطلوب من سعادتكم هو أن تقيم عليها التلميذة المطلوب تقييمها؛ وذلك من خلال اختبارك لتلميذة بعينها ، ثم تقييمها على عبارات القائمة عبارة تلو الأخرى ، فإذا كان السلوك الذي تتضمنه العبارة يتواجد لدى التلميذة التي تقومي بتقييمها

فضع علامة () أمام هذه العبارة في خانة (نعم)،أما إذا كان العكس فضع علامة () أمام العبارة في خانة (لا).

*مدة النطبيق:ليس للقائمة زمن محدد ، ولكن لوحظ من خلال التجريب أن تطبيقها على تلميذة بعينه يستغرق(٣) دقائق تقريبا.

*العدد المناسب للتطبيق: (١٠) تلاميذ في الجلسة الواحدة.

*الشخص المناسب لتطبيقها:أكثر الأشخاص التصاقا بالتلميذة مثل:المعلم أو أحد الوالدين.

*تقدير السلوك: صفر أو درجة واحدة.

التقييم بعد الفحص: الدرجة الكلية للفحص { }.

الرأى النهائي { }.

اسم الفاحص / صلته بالتلميذ أو بالتلميذة /

У	نعم	العبارة	· ·
		يتغير مستواه الدراسي من فترة لفترة.	١
		يعاني من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية.	7
		يخاف من المناقشة داخل الفصل الدراسي.	٣
		لا يداوم على الانتباه لفترة طويلة (مناسبة).	٤
		يسهل تشتيت انتباهه.	
		يعاني من ضعف التذكر.	٦
		يعانى من نقص الثقة بالنفس.	٧
		يتردد في التعرف على الاتجاهات بصورة دقيقة.	٨
		مندفع في الإجابة على الأسئلة.	٩
		لا يجلس هادثا في مقعده الدراسي.	1.

النشاط التدريبي الثالث الجلسة الثامنة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الها دف: تنمية الوعى بهاهية التشخيص التكاملي.

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطـة: التطبيق مع المدرب في مجموعات

طريقة السير في التدريب:

١ - تجلس المتدربات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢- تضع كل متدربة اختبار الذكاء الخاص بها أمامها.

٣- توزع على المتدربات قائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم، وهي الخصائص التي تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية.

٤ - يتم شرح فكرة التشخيص التكاملي.

التقويـــم:

١ - تجلس المتدربات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠ ٪ من حجم

عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

* شرح فكرة التشخيص التكاملي:

التشخيص التكامل منهج في التشخيص يعتمد عليه بصورة كبيرة في هذا المجال _ وغيره من المجالات- وهو منهج يقوم على استخدام أكثر من محك في نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعانى من صعوبة في التعلم أم لا، وذلك للوصول إلى حكم تشخيصي دقيق و لا توجد به نسبة خطأ.

*والتشخيص التكاملي من الاتساع والعمق بمكان إلى الحد الذي يحتاج إلى أكثر من جلسة، لكن في ضوء الوقت المتاح والهدف من الدورة يمكن الأخذ بأكثر من محك في نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة، وذلك كما يلي:

١ - أن يتوفر لدى الطفل محك التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع،
 وكما تم التدريب عليه سابقا.

٢- أن تنطبق عليه العديد من الخصائص السلوكية التي شرحناها لك باختصار.
 وهنا، وفي ضوء القائمة التي بين يديك هو أن تنطبق على الطفل ست خصائص
 سلوكية من الخصائص التي تتضمنها القائمة.

٣- الاختلاف في مستوى الأداء الأكاديمي ؛ أي مستوى التحصيل من مادة إلى أخرى، وفي مستوى تحصيل المادة الواحدة من فترة إلى فترة ، وهو ما يمكنك التثبت منه من خلال سؤال مدرسي المواد والأخصائي النفسي والمرشد الطلابي، وبطاقة درجات الطفل.

٤- أن يعانى الطفل من التباعد الداخلى، وهو التباعد فى أداء العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف أداء الطفل لمجال أكاديمى بعينه، وهو محك صعب فى تقديره، ومن أكثر الاختبارات شيوعا فى تقديره اختبار وكسلر للذكاء وبطارية إلينوى للقدرات النفس لغوي، وهذا المحك لن يتم التدريب عليه فى هذه الدورة بل ذكرناه لك من باب الدقة العلمية فقط.

٤ - فحص التقارير الطبية المرافقة للطفل، وحالما تجدين بالتقرير ما يشير إلى أى
 تلف مخي، أو خلل فى الجهاز العصبى المركزي، فإن ذلك يرقى التأكد من وجود
 حالة الصعوبة.

٥- فحص تاريخ الحالة الطبية للطفل والأم منذ الحمل وحتى لحظة العرض للوقوف على الأمراض والحوادث والأدوية التى حدثت أثناء الحمل، وتاريخ نمو الطفل معرفيا ولغويا وحركيا، وحال وجود قصور فيها تقدم فإن ذلك يرقى إلى حد كبير دقة التشخيص، وحينها يحدث العكس فلا يلغ الحكم بأن الطفل ليس من ذوى صعوبات التعلم.

٥- لابد أن تتأكدى بان الطفل الذى ستحكمين عليه والذى تتوفر لديه كل
 المحكات السابقة لا يعانى من:

- الإعاقة العقلية: حيث يجب أن يكون ذكاء الطفل إما متوسطا أو فوق المتوسط.

- نقص الفرصة للتعلم: بمعنى أنه لا يتغيب عن الدراسة لأى سبب. ويعتبر الطفل يعانى من نقص الفرصة للتعلم إذا تعدى حد التغيب المسموع به أسبوعيا أو شهريا أو سنويا وذلك بحسب تاريخ التقييم.

- ضعف السمع والإبصار:

ويمكنك التأكد من ذلك بطريقين إما بالفحص الطبي، وإما بالفحص الإكلينيكي وذلك من خلال إيقاف الطفل على بعد (٦) أمتار، ثم التحدث معه بصوت عادى للتأكد من قدرته على السياع، وفي حالة فحص القدرة على الرؤية يمكنك إظهار بعض الأشياء والتأكد من أن الطفل يعرفها، وقد تم تحديد المسافة بستة أمتار من خلال عمل المدرب في المستشفيات ومراكز صعوبات التعلم واضطربات النطق.

- الإعاقة البدنية أو الأمراض المزمنة أو اعتلال الصحة العامة:

قد يستطيع الفاحص فهم معنى الإعاقة البدنية أو معنى الأمراض المزمنة

والحكم على ما إذا كان الطفل يعانى من الإعاقة البدنية أو أنه يعانى من مرض مزمن لكن قد يلتبس الأمر على الفاحص فى فهم معنى اعتلال الصحة العامة، إن هذا المفهوم يعنى أن هناك هزالا واضحا، اصفرار الوجه،عيون غائرة أو وجود هالات سوداء حول العين. ويتم التحقق من ذلك بطريقين إما بالفحص الطبي، وإذا لم يتيسر ذلك لأسباب خارجة عن الإرادة فيمكنك القيام بالفحص الإكلينيكى بالتعاون مع الزملاء والمشرف التربوى والمرشد الأكاديمى والأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسي.

- الفقر الشديد: من المحكات التى يصعب التحقق منها إجراثيا، لأن الهيئات الدولية لها محك في الحكم على الفقر والأسر الفقيرة، ولكن هذا المحك قد لا يكون صحيحا للتطبيق داخل الأقطار المختلفة، ومن هنا، فإنه عادة ما يتم تقييم هذا المحك والوقوف على تحققه من خلال محكات وزارة الشئون الاجتماعية، ومحكات التراحم المجتمعي، وبعض المظاهر التى قد تظهر على الأسرة وعلى الطفل بالشهرة العامة، وهي من الأمور الواضحة في المجتمعات العربية والإسلامية التي يسود فيها روح التضامن والمودة والتكافل التي أوجبها الشرع الإسلامي المبارك."

- الحرمان الثقافي: هذا الشرط يصعب تحققه فى الحواضر العربية، حيث بعتبر الطفل يعانى من حرمان ثقافى إذا لم يتوفر له مشاهدة جهاز تلفاز،أو سماع مذياع، أو إمكانية قراءة مادة ثقافية كمجلة أو جريدة أو قصة، أو سماع القصص الذى يحكيها الغير، أو اذا انتقل للى الدراسة فى بلد تتجدث لغة غير لغته.

-الخلافات الأسرية الحادة :يمكن الحكم على توفر هذا المحك من خلال الملف الحاص بالطفل أو مقابلة الطفل أو الالتجاء للأخصائى النفسى والاجتماعى بالمدرسة.

 ^(*) وفي المملكة العربية السعودية يتحدد محك الفقر بدخل قدره ثلاثة آلاف ريال سعودى فأقل.
 مع ملاحظة أن محك بخل الوالدين يجعل بعض الأسر من ذوات الدخل العلل ينطبق عليها هذا المحك.

على أية حال، هناك صعوبة دائها في أحكام وعكات العلوم الإنسانية بعامة، وعند التحقق من هذا المحك بخاصة.

- الاضطراب النفسي: الاضطراب النفسى هو ألا تتناسب استجابة الطفل نوعا وشدة وحدة مع المثير أو الموقف،ويمكن التحقق من هذا المحك من خلال تطبيق أى اختبار مناسب للمرحلة العمرية التى يقع فيها الطفل، ومن الاختبارات ذات الذيوع والشهرة فى الدراسات الأجنبية لتقييم هذا الجانب، اختبار بندر جشطالت البصرى الحركى.

**المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعي المعيار في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى من أنهى الصف الثاني. ويفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادي عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة. وباستخدام اختبار وكسلر لذكاء الأطفال وجد أن هناك فرق بين درجات ذكاءها اللفظي وذكاءها العملي ٢. نقطة لصالح درجات ذكاءها العملي، وكان هذا الفرق له دلالة إحصائية في ضوء المتوسط والانحراف المعياري لاختبار وكسلر للذكاء.وعندا تم تقييم هذا الطفل على قائمة الخصائص السلوكية كان تقديره (٧) درجات.

استخدمي المنهج التكاملي في الحكم على هذه الحالة.

هنا يجب البحث عن توفر محك التباعد الخارجي، وعليه سيتم التساؤل س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل؟.

س: هل يعانى هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟.
 الحل:

الصف القراثي المتوقع=العمر الزمني (نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +١٧٠) - ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للطفل "س" = ۱۱ (۱۲۰/ ۲۰۰۰+۲۰۰) - ۲۰۵. الصف القرائى المتوقع للطفل "س" = ۲۰۵ - ۲۰۵ = ۳۰۲ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التاعد=٢٠٢-٢ منة.

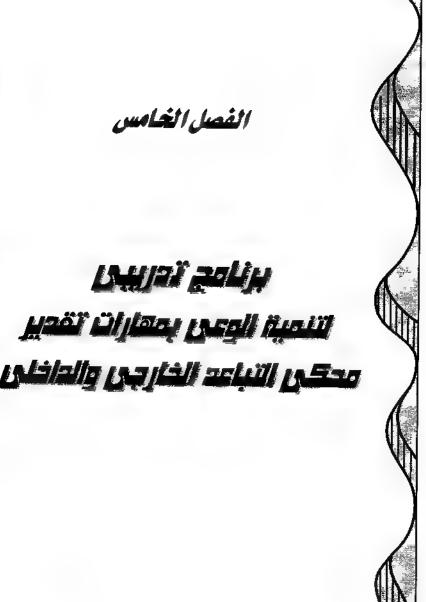
النتيجة: بها أن التباعد بين التحصيل الفعلى يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذا الطفل يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنه من ذوى صعوبات التعلم في القراءة.وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

أن نسبة ذكاءه تقع في مدى نسب الذكاء المتوسط.

 پعانى من تباعد واضح بين ذكائه اللفظى وذكاءها العملى ولصالح ذكائه العملى.

* أن هذا التلميذ لا يعانى من ضعف البصر، ولا ضعف السمع، ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتهاعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

* أنه تنطبق عليه الخصائص السلوكية التي تشير إلى أنه من ذوى صعوبات التعلم ؛ حيث حصل على تقدير (٧) وهو تقدير يفيد انتشار خصائص ذوى صعوبات التعلم لديه.



ملخسس

البرنامج التدريبي

- * عدد أقسام البرنامج الرئيسة: قسمان، وهما:
- * القسم الأول: يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعى بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.
- * القسم الثاني: يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعى بمهارات تقدير محك التباعد الداخلي.
 - ***الهدف الرئيس للبرنامج:**
 - ١ تنمية الوعى بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.
 - ٢- تنمية الوعى بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.
 - «الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج:
 - يتضمن البرنامج الأهداف الفرعية الإجراثية الآتية:
 - ١ تنمية الوعى بمهارة حساب الصف المتوقع في القراءة.
- ٢- تنمية الوعى بمهارة حساب التباعد بين الصف القرائى المتوقع والصف القرائى الفعلى.
 - ٣- تنمية الوعى بمهارات تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي.

٤-تنمية الوعى بمهارات تقدير التباعد الداخلى باستخدام النموذج الثلاثى
 لباناتاين(١٩٧٤).

* المهارات تحت الفرعية المتضمنة:

- ١ -معرفة الاختبارات الفرعية التي تنتمي إلى القسم اللفظي والاختبارات التي
 تنتمي إلى القسم العمل.
- ٢- كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملى.
- ٣- كيفية حساب الانحراف المعيارى الأداء على اختبارات القسم اللفظى
 واختبارات القسم العملى كل على حدة.
- ٤- كيفية حساب الدرجة المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظى
 واختبارات القسالعملي.
 - ٥ كيفية حساب التباعد الخارجي ومعيار الحكم.
- ٦- معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل
 المتضمنة في النموذج الثلاثي لباناتاين(١٩٧٤).
- ٧- كيفية حساب الدرجات المعيارية لكل عامل من العوامل الثلاثة في نموذج باناتاين (١٩٧٤).
 - ٨- كيفية حساب التباعد الداخلي ومعيار الحكم.
 - * استراتيجية التدريب: التعلم التعاوني مع النموذجة والمناقشة
 - * عدد الأنشطة: (٣) أنشطة
 - * عدد الجلسات: (١٦) جلسة
 - * زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة
 - * المتدربات : معلمات ومشرفات صعوبات التعلم





النشاط التدريبي الأول الجلسة الأولى

الهـدف: تنمية الوعى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من كراسة مفردات اختبار الذكاء.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: الإجابة على مفردات الاختبار.

الطريقة:

١ - تجلس المتدربات في مجموعات صغيرة لا تقل عن ثلاث ولا تزيد عن خمس.

٢- تقدم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.

٣- شرح فكرة الاختبار وكيفية الأداء عليه.

٤ - كيفية الردعلي تساؤلات التلميذات عند تطبيق الاختبار.

٥ - توضيح أهمية عدم الإيحاء بها يساعد أو يعوق وصول التلميذة إلى الإجابة.

 ٦- الشرح التفصيلي للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء في الإجابة على الاختبار.

التقويم:

١- يتم اختيار اثنتين من كل مجموعة عشوائيا لتقوم إحداهما بالتطبيق على الثانية، أما بقية المتدريات في المجموعة فيتم تقسيمهما بحث تجلس واحدة مع المطبقة والأخريات مع التي يتم التطبيق عليها دون تدخل أو مشاركة.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء
 التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

١ - يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس المتدربات جلسة مريحة فى مجموعات لا تقل عن(٣) ولا تزيد عن (٥) متدربات، وأمام كل مجموعة منضدة مناسبة للكتابة، وقلم رصاص وممحاة.

٢- يتم تقديم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.

٣- يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التي يشيع استخدامها في تقدير الذكاء في البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة في وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدى الكثرة في التطبيق الجمعي إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضض البعض.

٤ - توضيح أهمية الالتزام بتعليهات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليه:

* في اختبارات الذكاء من الحتمى الالتزام بتعليهات الاختبار، فلا تتبرعى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأنها أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختيار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حياديا.

* مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة فى
 الاختيار من بين البدائل الخمسة الموجودة فى صفحات مفردات القياس.

٥- شرح فكرة الاختبار:

* فكرة الأداء على هذا الاختبار هو اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صور؛ بمعنى أن هناك أربع أشياء مصورة تنتمى إلى فئة والصورة الخامسة تنتمى إلى فئة عنافة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤشر على الصورة التي تمثل الشيء المختلف بأى علامة توضح أن هذا هو اختياره.

٦- الشرح التفصيل للمتدربات لكيفية تدريب التلميذة قبل البدء في الإجابة
 على الاختبار:

* عند تدريبك للتلميذات عليك أولا أن تتأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة، أو مجهدة، أو ليست لديها رغبة في الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليه مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار إذا رغبت في المشاركة.

* تأكدى من أن كل التلميذات يجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المنضدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

* تأكدي من أن كل تلميذة بيدها قلم رصاص وعحاة.

* سلمي كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء واطلبي منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

اطلبى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفي حالة عدم معرفة
 بعض التلميذات الانتهاء من أداء ذلك قومى بإكهال البيانات لها أو علميها ذلك.

* بعد إتمام الخطوة السابقة اطلبى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهن كيفية الإجابة، كما تعلمتى الآن، ولكن اجعلى المناقشة مفتوحة لكل اختيار، ووضحى لماذا هذا الاختيار كان صحيحا، وفى حالة الخطأ اشرحى لماذا الاختيار كان خطأ.

*بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار ولكن اجعلى التلميذات يقمن بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة،

ثم قولى لهن الإجابة الصحيحة، وفي ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تخبرك باختيارها حتى تناقشيها وتتحاورى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا، وأن تقتنع في ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

* بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليهات، وكيفية الأداء على الاختبار، اطلبي من التلميذات الجلوس مسندات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لهن أنه سيكون أمامكن (١٠) مسندات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لهن أنه سيكون أمامكن (١٠) دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار؛ حيث ستجدن (٢٠) مجموعة من الصور، كل مجموعة تتكون من (٥) صور، (٤) من هذه الصور متشابهة؛ أي توجد بينهن علاقة، بينها الصورة الخامسة مختلفة، وعليك أن تحتار صورة الشيء المختلف، كوني سريعة ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدى أن هناك صعوبة في اختيار صورة الشيء المختلف في إحدى المجموعات لا تتوقفي بل اتركيها واذهبي المجموعة التي تليها، وكلها كان الاختيار صعبا في أي مجموعة اتركيها وانتقلي إلى المجموعة التي تليها للاختيار من بينها وهكذا دائها، وعندما تصلي إلى المجموعة الأخيرة، ووجدت أن هناك فسحة من الوقت ارجعي بسرعة للمجموعات التي تركتيها وحاولي الاختيار من بينها صورة الشيء بسرعة للمجموعات التي تركتيها وحاولي الاختيار من بينها صورة الشيء المخالف، وعندما تجدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة في الاختيار انتقلي إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهي الوقت.

٧-توضيح كيفية الردعلى تساؤلات التلميذة:

* عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطيها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح، بل يجب أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا، عليك فقط أن تقولى لها ركزي، حاولى، دققي، أو أى كلهات من هذا القبيل.

٨ - جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليه:

* لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية وبضمنها هذا

الاختبار أنه عندما يعلن الفاحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاء الوقت، لوحظ استمرار بعض التلميذات في الأداء والاستمرار في الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كها لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالزيادة غير مطلوبة؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومي بها يلي:

- * حث التلميذات على عدم الإجابة عند النداء بالانتهاء.
- * حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاء.
- * لمزيد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم، ومساعدتك في جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

تابع الجلسة الأولى:

الهدف: تدريب المتدربات عمليا على تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة سن افتراضي يقع في مدى العمر الزمني الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

الطريقة:

١ - تقدم نسخة من مفردات اختبار الذكاء إلى كل متدربة.

٢- يتم تقسيم المتدربات في مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب،
 تتكون كل مجموعة من أربعة متدربات.

٣-تقوم كل مجموعة باختيار إحدى المتدربات لتقوم بعمل الفاحصة وتلاحظها
 أخرى، والثالثة تعمل عمل المفحوصة وتلاحظها الرابعة وهكذا.

٤ - تقوم الفاحصة بالإيعاز إلى المتدربة التى تقوم بدور المفحوصة باختيار عمر زمنى يقع فى المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب منها أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على غلاف اختبار الذكاء.

٥ - تبدأ المتدربة التى تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على
 المتدربة التى تقوم بدور المفحوصة.

٦- يقوم المدرب بتدوين أسهاء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة، والمتدربات التلميذات، وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التي تحدث أثناء التطبيق للتفاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

التقويم:

*يتم اختيار متدربة من المتدربات اللائى قمن بدور الملاحظة لتقوم بالتطبيق على إحدى الزميلات اللائى قامت بدور الملاحظة أيضا أثناء التدريب.

*بعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول الجلسة الثانية

الهدف: تنمية الوعى بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها في الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

الطريقة:

١- تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التي تم الأداء عليها.

٢- يتم شرح فكرة التصحيح والتي تتمثل فيها يلي:

إعطاء كل اختيار صحيح درجة على الهامش الأبيض للمجموعة إما جهة
 اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد فى جهة واحدة من كل صفحة.

* المجموعة التي لا يوجد بها أي اختيار من التلميذة يسجل أمامها في الهامش الجانبي تقدير" صفر".

* المجموعة التى يوجد بها اختيارين من التلميذة يسجل أمامها فى الهامش الجانبي تقدير" صفر".

٣-توضيح أهمية الالتزام بتعليهات التصحيح؛ حيث توضح للمتدربات بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء تلميذة فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح هذه التلميذة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس، وهذا عما يمنع بتأتا في تقديرات الذكاء وقياساته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلبا أو إيجابا أثناء التصحيح.

٥- توضيح كيفية الجمع النهائي لدرجات التلميذة: تعلم كل مجموعة بجمع درجات كل صفحة ووضعها في دائرة في الهامش العلوى أو السفلي لكل صفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات.

٦- يتم الجمع الإضافي لكل درجة في كل صفحة على الدرجة الموجودة في الصفحة التي تليها لنصل في النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء، ويفضل أن يقوم آخر بالتأكد من صحة جمع الدرجات، لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشرى لأى عمل علمى وبضمنها عملية الجمع.

٧- توضيح مكان تسجيل درجة أداء التلميذة: بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافي لدرجات كل صفحة سجلي الدرجة الكلية على غلاف الاختبار في الخانة المخصصة لذلك.

التقويسم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.

٢ - ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء
 التدريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول. الجلسة الثالثة

الهدف: تنمية الوعى بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار التي تم الأداء عليها.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقية:

١ -- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٢-توضيح كيفية السير رأسيا وأفقيا في جدول المعايير.

٣- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء التلميذة.

التقويم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتهسجيل

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من

حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

١- تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

Y-يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليهات على الصفحة المتضمنة للمعايير، وهنا يتم الإشارة على المتدربات بالنظر في جدول المعايير، ويعلمن أن عتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعهار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام، وهي تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.

يشار إلى المتدربات بالنظر أيضا إلى الصف الرأسى الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول، إنه نسب الذكاء.

٣- الآن اختارى واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار، ثم أنظرى فى رأس الجدول وحددى مكان العمر، اتجهى من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقى مع الدرجة التى حصلت عليها، من نقطة الالتقاء بالدرجة اتجهى إلى أقص اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافأة للدرجة الخام والعمر.

٤- عند اتجاهك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار لتلتقى مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتين هنالك عليك أن تقسمى المسافة بين النسبتين إلى خسة وحدات ثم انظرى إلى النسبة الأقل وأضيفى نقطتين أو ثلاثة على النسبة الأقل في هذا الالتقاء مع النسبة الموجودة في العمود الرأسي هذا.

٥ - اكتبى نسبة الذكاء هذه على الغلاف في الخانة المخصصة لذلك.

٦ - الآن أصبح على غلاف الاختبار:

* اسم التلميذة، وعمرها الزمني، ودرجتها الخام ونسبة ذكاءها، وهو هنا يخص بعض المتدريات. * هذه البيانات سوف نستخدمها في تقدير أشياء مهمة في الانتقاء والفرز كالتحصيل المتوقع والتباعد بين المقدرة والتحصيل.

التقويم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن باستخراج نسبة الذكاء من خلال
 إعطاء (١٠) درجات خام، وعشرة أعهار زمنية مقابلة.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من
 حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء
 أثناء التدريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الرابعة

الهسدف: تنمية الوعى بمهارة تدوين العمر الزمني و نسبة الذكاء.

الوسيلة: جدول تفريغ بيانات معدة سلفا من المدرب.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة: تقدم نسخة من جدول تفريغ البيانات لكل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول الموضح أدناه.

٣-توضيح كيفية الأسهاء التي تم تطبيق الاختبار عليهن بأرقام.

٦- توضيح مكان تسجيل العمر الزمني ونسبة الذكاء.

التقويم يعد هذا النشاط قج حقق المرجو منه إذا حصل على ١٠٠٪ من حجم التدريب على درجة تمكن من ١٠٠٪ من الأداء

أولا: جدول تفريغ البيانات:

,				_		(5)		
الحكم بوجود التباعد؟	التباعد الخارجي؟	التحصيل الفعل	التحصيل المتوقع؟	الممر المقلي	نسبة الذكاء		العمر الزمنى	الحالة
					11-	79	1.	١
 .					14.	٣٥	17	۲
!					1	71	11	٣
					11A	M.A.	١.	٤
<u>.</u>					14.	٤٠	١٤	٥
					14.	٣٤	13	7
					1.0	77	١٠	٧
	_				٩٠	- **	17	٨
		_			14.	۳۸	١٤	٩
					170	٤١	10	1+
	_				1	73	14	11
					1	19	١٤	17
					90	11	١٠.	14
					4.4	1.4	4	١٤
·					110	٧٠	٨١	10
					4.	17	1.1	17
			-		1	77	14	۱۷
					140	٤٠	١٠	١٨
					14.	72	4	. 19
					1	۳۰	17	۲۰
		 -	العقلي.	ــاب العمر	و کیفیة ح	لتدريب التالي ه	, الشكر. ا	خالص

محتوى الجلسة:

١ - تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

٢-يطلب من كل متدربة وضع جدول تفرغ البيانات أمامها.

٣- يقوم المدرب بشرح كيف تستبدل كل متدربة اسمها -باعتبارها مفحوص افتراضى قامت بالأداء على الاختبار بعد أن اختارت عمرا زمنيا - من خلال المناداة على أسهاء المتدربات واحدة تلو الأخرى، فتعطى رقها يمثلها، ثم تقوم بتسجيله وفى نفس الوقت تسجله الأخريات، وهكذا تتابعيا حتى آخر اسم فى آخر مجموعة.

٤ - بعد التأكد من انتهاء استبدال الأسهاء بأرقام، وتسجيل العمر الزمنى أمام
 كل رقم تصبح جدول تسجيل البيانات مدونا بها أرقام، والعمر الزمني، ونسبة
 الذكاء كها هو مدون في الجدول السابق.

* التقويم: للتأكد من دقة فهم تعليهات المدرب ينادى على كل متدربة واحدة تلو الأخرى ثم يتم سؤالها عن:

مارقمك؟

ما عمرك الافتراضي؟

ما نسبة ذكائك؟

- يتم اختيار أسهاء من المتدربات، ثم تسأل عن أرقام حالات بعينها لتجيب نن:

ما العمر المسجل أمام الحالة (٢) مثلا؟

ما نسبة الذكاء القابلة للحالة؟

بعد التأكد من دقة فهم تعليهات تدوين البيانات من خلال اختيار (١٠) متدربات عشوائيا يتم الانتقال إلى التدريب التالي

التقويسم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على تسجيل البيانات.

النشاط التدريبي الأول الجلسة الخامسة

الهسدف: تنمية الوعى بمهارة حساب العمر العقلى.

الوسيلة: معادلة حساب العمر العقلي.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نهاذج يشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ - توضع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.

٣-يطلب من المتدربات التركيز على العمر الزمنى ونسبة الذكاء للحالة التى
 سيتم التطبيق عليها.

٤ - تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة نسبة الذكاء،
 وهي:

نسبة الذكاء= العمر العقلى ÷ العمر الزمني ١٠٠x٪

٥- يتم التدريب على جعل العمر العقلى فى الطرف الأيمن وبقية متغيرات المعادلة فى الطرف الأيسر، لتصبح:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ • • ١

٦- يتم إعطاء أمثلة يقوم المدرب بحلها.

٧- أمثلة:

مثال (١): طفل عمره الزمني (١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٠٠) نقطة.

احسب عمره العقلى؟

141:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ • • ١

العمر العقلي= ١٠٠ X ١٠٠ + ١٠٠ + ١٠٠ + ١٠٠ اسنوات.

مثال (٢): طفل عمره الزمني (١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني \div ١٠٠

العمر العقلي= ١٢٠ X ١٢٠ = ١٠٠ ا ٢٠٠ = ١٢ سنة.

مثال (٣): طفل عمره الزمني (١٢) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ • • ١

العمر العقلي= ١٠٠٠ ١٢ X ١٢٠ + ١٠٠ = ١٤٤٠ بنة.

مثال (٤): طفل عمره الزمني (١١) سنوات، ونسبة ذكاؤه (٩٠) نقطة.

احسب عمره العقلى؟

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ • • ١

العمر العقلي= ٩٠٠ X ١٠٠ + ١٠٠ + ٩٩٠ + ١٠٠ عمد العقلي= ١٠٠ X و سنة.

۸- بعد التأكد من أن المتدربات فهمن ما تقدم يتم التأكد من إعطاء مثال تدريبى
 يقمن بحله بأنفسهن.

مثال(تدريبي): طفل عمره الزمني(٨) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ ١٠٠

العمر العقلي= ۲۰۰ ÷۹۲۰ =۱۰۰ ÷۸ X ۱۲۰ هسنة.

٧- بعد ذلك يطلب من المتدربات القيام بحساب العمر العقلى للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

* جدول تفريغ البيانات

الحكم بوجود التباعد	التباعد الحارجي	التحصيل الفعل	التحصيل المتوقع	العمر المقلي	انسبة الذكاء	الدرجات الحام للذكاء	العمر الزمنى	الحالة
				11	111	74	۱٠	1
				18.8	14.	70	١٢	۲
				11	111	3.4	11	٣
				11-4	114	٣٣	٧٠	٤
				14-4	14.	٤٠	١٤	۰
				14.4	17.	71	11	٦
			_	10,0	1.0	77	١٠.	٧
				10.7	4.	77	۱۷	٨
				17.4	17.	۳۸	18	4
į				14.4	140	٤١	10	1.

•	 	,					
			14	1	Y 3	۱۳	11
			18	1	44	١٤	۱۲
			4,0	40	19	3 •	14
			٨٠٨	4.4	١٨	٩	١٤
			4.1	110	۲۰	٨	10
			4	۹٠	71	١٠	١٦
			17	1	77	١٢	۱۷
			17.0	150	٤٠	1.	۱۸
			11.7	14.	۳٤	٩	11
			17	1	۲.	17	۲٠
	ن قبل الملوب	لى المفترض من	حصيل القه	تسجيل الت	ئوة التالية هي	لشكر. الخو	خالصا

التقويم:

١-يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عبنة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب العمر العقلي للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

النشاط التسريبي الثاني الجلسة السادسة

الهــــدف: الوعى بمتغيرات معادلة هاريس(١٩٧٠) وتطبيقها لحساب الصف المتوقع.

الوسيلة: معادلة هاريس(١٩٧٠).

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نهاذج يشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ -توضع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- يتم تسجيل الصف الفعلى أو التحصيل الفعلى، وذلك كما يمليه المدرب.

٣- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.

٤-يطلب من المتدربات التركيز على العمر الزمنى و العمر العقلى للحالة التى
 سيتم التطبيق عليها.

٤- تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة هاريس
 ١٩٧٠)، وهي:

الصف المتوقع أو التحصيل المتوقع= (٢xالعمر العقلي+ العمر الزمني) ÷ ٣ - ٥ ٥ - تعطى (٥) أمثلة للتدريب يقوم بحلها المدرب.

 ٦- يطلب من المتدربات حساب التحصيل المتوقع للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات:

الحكم بوجود التباعد	التباعد الحارجي	التحصيل الفعلي	التحصيل المتوقع	العمر العقلي	نسبة الذكاء	_	العمر الزمنى	الحالة		
		٥,٧	۲,۷	11	11.	44	1.	1		
		٧	7.4	12.2	17.	٣٥	14	۲		
		٦	٦	11	1	71	11	٣		
		٦	7.7	11.4	114	۲۲	<i>f</i> •	į		
		1-,4	11-4	14.4	۱۳۰	٤٠	1 8	٥		
		٧,٢	٧,٥	14.4	14.	٣٤	11	٦		
			0,4	1.,0	1.0	Y1	1.	٧		
		^	11.5	10.4	9.	YV	17	^		
		٩	10,9	NULL	14.	۳۸	11	4		
		10,4	17.0	۱۸۰۸	170	13	10	١٠		
		٦,0	^	۱۳	1	77	14	-11		
		٧,٤	- 1	- ١٤	1	44	1 1 1	۱۲		
		٤	V£	4.0	90	14	١.	14		
			4.4	۸۰۸	٩٨	١٨١	4	11		
		7.0	4.4	4,4	110	٧٠	A	10		
		۳.۲	1.3	1	٩٠	١٦	١.	17		
		٥	٧	17	1	*1	14	17		
		7	٧٠٢	14.0	۱۳٥	٤٠	1.	۱۸		
		٤	٨,٥	11.7	14.	71	1	19		
		٩	- 11	17	1	٣٠	17	٧,		
_ 	·—·		د الخارجي. —	ساب التباع	و كيفية حـ	لتدريب التال	، الشكر . ا	حالصر		

التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التحصيل أو الصف المتوقع للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

النشاط التدريبي الثاني الجلسة السابعة (°)

الهددف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده.

الوسيلة: طرح التحصيل المتوقع - التحصيل الفعلى.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نهاذج يشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ - توضع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- للحصول على التباعد الخارجي يتم طرح التحصيل الفعلى من التحصيل المتوقع.

٣- إذا كان ناتج الطرح واحد صحيح فأكثر فإن الحالة يوجد لديها تباعد خارجي.

 ^(*) يلى هذه الجلسة، جلسة ثامنة تهدف إلى مناقشة المتدريين والمتدريات فيها تقدم وإتاحة الفرصة لكل
 التساؤلات والمناقشات التي من شأنها إزالة أي غموض أو لبس.

سابعا: جدول تفريغ البيانات:

				_				
الحكم	التباعد	التحصيل	التحصيل	العمر	انسبة	الدرجات	العمر	الحالة
بوجود	الخارجي؟	القعلي	المتوقع؟	العقلي؟	الذكاء؟	الحام	المزمني	
التباعد؟						للذكاء		
لايوجد	۰.۸	٥.٩	٧,٢	11	11.	79	١.	١
لابوجد	٠.٦	٨	٨.٦	3.37	14.	٣٥	۱۲	۲
لايوجد	•	٦	٦	11	1	7 8	۱۱	۳
لايوجد	٧.٠	٦	٦.٢	11.A	114	77	١٠	į
لايوجد	+.4	1+.9	11.4	14.4	17.	٤٠	١٤	٥
لايوجد	٠.٣	٧.٢	V.0	17.7	17.	٣٤	11	٦
لايوجد	٠.٣	0	٥.٣	1+.0	1-0	*1	١٠	٧
لايوجد	+,4	1.	1+.4	10.8	4+	۲y	۱۷	٨
لايوجد	1.4	٩	1+.4	17.A	۱۲۰	۴۸	١٤	٩
لايوجد	٠.٣	17.7	17.0	14.4	170	٤١	١٥	١٠
لايوجد	1.0	٦.٥	٨	۱۳	1	*1	۱۳	11
يوجد	1.1	3.٧	٩	18	1	74	11	۱۲
لايوجد	٧.٠	٤	٤.٧	۵.۵	40	14	١.	۱۳
لايوجد	•.1-	٤	Y.4	۸.۸	9.4	1.8	٩	١٤
لايوجد	٠.٣	۳.٥	۲.۸	4. Y	110	۲.	٨	10
لايوجد	1.1	۲.3	7,3	٩	٩.	17	١.	17
يوجد	۲	٥	٧	۱۲	1	¥٦	۱۲	۱۷
يوجد	1.1	٦	٧.٣	17.0	180	٤٠	١.	۱۸
لأيوجد	٠,٦	٧,٥	٥.٨	11.7	14.	٣٤	٩	19
لايوجد	٠.٣	11.4	11	11	1	٣٠	11	۲.
							الشكر.	خالص

التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.



•		
•		

النشاط التدريبي الأول الجلسة الثامنة

الهدف: معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملى لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

الوسيلمة: كروت بها اسهاء الاختبارات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة: توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في القسم اللفظي، والاختبارات الفرعية في القسم العملي مع كل متدربة.

٢- يتم توضيح لأسهاء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديهن.

٣-يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتهن في المجموعة عن أسهاء اختبارات
 القسمين اللفظي والعملي

٤ ـ ينتقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسهاء الاختبارات
 بالقسمين لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب.

٥ عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسهاء الاختبارات في القسمين، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب.

محتوى الجلسة

- التباعد الداخلي يعنى الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أي داخل الطفل.
- الطفل العادى هو الذى لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق فى نمو أو نضج هذه العمليات أو القدرات، بينها الطفل ذو الصعوبة فى التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلهاء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلهاء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظرى للصعوبة، ولم يتحقق تواجده فى كل الدراسات التجريبية.
- فى النهاية هناك العديد من الدراسات التى تأخذ بهذا المحك عند انتقائها وتعرفها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وانه محك معتبر فى العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.
- تقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثنائي على تكثة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم اللفظى من مقياس وكسلر تعتمد على عمليات وقدرات الاستدلال التجريدي والتذكر لسلاسل المعلومات، بينها العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم العملي من مقياس وكسلر تعتمد على معالجة الأشياء الثلاثية في الفراغ والرموز الشكلية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظى ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العملى ويتكون من (٦) اختبارات.
 - القسم اللفظي يتكون من الاختبارات الآتية:
- ١ المفردات. ٢ المعلومات. ٣ المتشابهات. ٤ الفهم. ٥ الحساب. ٦ مدى الأرقام أو الذاكرة.
 - القسم العملي يتكون من الاختبارات الآتية:
- ١- تصميم المكعبات. ٢- تجميع الأشياء. ٣- ترتيب الصور. ٤- تكميل الصور.
 - ٥-المتاهات.٦- الشفرة.

*التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة أسهاء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي.

النشاط التدريبي الأول الجلسة التاسعة

الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات القسم العمل.

الوسيلة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

- ١ توضع نسخة من جدول مدون به أسهاء الاختبارات الفرعية في كل قسم والدرجات أسفل كل اختبارات لعدد من الحالات قدره (٢٠) حالة.
- ٢ يطلب من المتدربات الجمع الأفقى لدرجات كل حالة على اختبارات القسم
 اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع أمام الحالة.
- ٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسى لدرجات كل الحالات على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع.
- ٤- يتم تسجيل المجموع الناتج من الخطوة السابقة، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابي للأداء على الجانب اللفظى.
- و- ينتقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب عن قيمة المتوسط الذي تم التوصل إليه ومقارنته بها حصلت عليه السائلة.

٦- بعد التأكد من القيمة الصحيحة يطلب من المتدربات حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العملى من قبل المتدربات بنفس الطرقة السابقة، وتدوين النتائج في الجدول أدناه (*):

											<u>. </u>			
مج		, _	مملي	نسم ال	رات ال	اختبار	مع			لفظو	نسم ال	رات ألا	أختبار	البيان
<u> </u>	ن	J	-5	ط	ح	ز		و		۵	_	ب	1	
٧٣	1+	17	٦٠	14	14	10	01	٧	٧	٨	1.	٨	11	1
V4	۱۳	14	۱۲	18	18	١٤	٥٠	٧	٧	9	٨	١.	٩	۲
٧٥	11	٨	۱۳	18	17	18	۲٥	٨	٨	9	1.	٩	17	٣
٧٠	11	۱۲	١٠	10	1+	17	٤٤	٦	٦	٦	٨	Α	1.	٤
٥٩	11	٧	١.	3+	1.	13	٤٤	٧	٧	٧	٩	٧	٧	٥
٧٨	١.	18	18	18	11	10	٤٨	٨	٨	٨	٨	٨	Α	٦
٧٤	10	1.	1.	11	17	۱۲	٥٣	٨	٨	9	١٠	. 4	٩	v
٧٠	١.	1+	17	9	1.	۱۳	71	٦	٦	٦	٨	٧	٦	٨
٧٢	۱۲	٧	1+	18	17	۱۳	٤٧	٧	٧	٧	٧	٧	γ	٩
10	11	14	1.	۱۲	11	٨	٥٠	٨	٨	٨	1.	٨	٨	١.
71	14	٩	1.	١٢	1.	1.	٥٤	٩	٩	٩	٩	٩١	9	11
٧٧	١٣	17	1.	77	18	1.	٤٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨١	۱۲
V9	۱۲	17"	18	۱۳	۱۳	18	٤٥	7	٦	1	1+	7	11	۱۳
٧١	۱۳	11	17	١٤	11	1.	٤٧	٧	٧	٧	٩	٧	1.	18
٧٣	11	1.	١٤	۱۳	۱۲	۱۳	٥.	٨	٨	٨	١٠	٨	٨	١٥
79	10	٩	٩	11	17	۱۳	٥٥	٩	٩	٩	9	٩	1.	11
77	١.	17	1.	18	1.	1+	٥٣	٨	٨	٨	٩	٨	17	۱۷
٧٦	۱۳	٧	18	۱۳	10	18	٥١	٧	Υ	٧	۱۲	٧	11	۱۸
٧٥	١٠	17	١.	10	١٤	18	٤٣	٦	٦	٦	٧	٦	11	19
٧٤	11	Υ	31	١٤	۱۳	18	٥٠	٧	٧	٧	11	٧	11	۲.
V1.V							٤٨.٧							

^(*) أ- المفردات. ب المتشابهات. ج= الفهم. د= المعلومات. هـ= الحساب، و- مدى الأرقام. ر- تصميم المكعبات. ح- تجميع الأشياء. ط= تكميل الصور. ك- ترتيب الصور. ل= الترميز. ن= المتاهات. م=المتوسط

التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العملي الذي لم يتم التدريب عليه.

النشاط التدريبي الثاني الجلسة العاشرة

زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم العمل.

الوسيلة: معادلة حساب الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ - توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة فى كل
 من قسمى المقياس، والمتوسط الذى تم حسابه فى التدريب السابق.

٢- يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات القسم اللفظى لكل حالة من الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج فى كل حالة فى العمود المجاور.

٣- يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذي تم الحصول
 عليه في الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة في العمود المجاور.

٤- جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد الحالات - ١، ثم إيجاد الجذر التربيعى للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعياري.

٥ - سجل قيمة الانحراف المعيارى الناتج في الصف الأخير من الجدول الموضح أدناه تمهيدا لاستخدامه في حساب الدرجات المعيارية.

جدول تفريغ البيانات (*):

لى	سم العما _.	تبارات الق	اخ	ظی	نسم اللق	فتبارات الة	-1	البيان
	ج	ب	1		ج	حتبارات المة ب	3	
			٧٣				۱۱۵	١
			٧٩				۱۰۵	۲
			٧٥				07	٣
			٧٠				٤٤	٤
			09				2.2	٥
			٧A				٤٨١	7
			٧٤				٥٣	٧
			٧٠				24	۸.
			VY				٤٢	٩
			٦٥		i		۰۹	
			٦٤				٤٥	11
			٧٢				٤٨	۱۲
			٧٩.				٤٥	۱۳
			٧١				٤٧	١٤
			۷۳				٥٠	١٥
			74				00	17
			77				٥٣	۱۷
			٧٦				٥١	١٨
			٧٥				٤٣	19
			٧٤				٥٠	۲,
0.4				ع ٔ	٤.٦			ع

^(*) أ= محموع درجات اختبارات القسم اللفظي. ب= الدرجة- المتوسط. ج= مربع الفرق. د= مجموع درجات اختبارات القسم اللفظي. هـ= الدرجة- المتوسط. و= مربع الفرق.

التقويسم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم العملي.

النشاط التدريبي الثاني الجلسة الحادية عشر

الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملي.

الوسيلة: الدرجة- المتوسط الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقية:

١ - توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملى.

٢- يتم التدريب على حساب الدرجات المعيارية للأداء على القسم اللفظى فقط
 كما يلى:

- يطرح المتوسط من كل درجة وتسجل في العمود المجاور.
- تقسم كل درجة نتجت من الخطوة السابقة على الانحراف المعياري، ثم تسجل النتائج فى العمود الثالث، لتمثل الدرجات المعيارية، وذلك كها هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات (*):

			 		<u> </u>	
	القسم العمل		ظی	القسم اللة	_	البيان
و		د	ج	ب	***	
٠.٢٥		٧٢	٠.٥٥		۱٥	١
1.81		٧٩	٠.٧٩		ò	۲
1.78		٧٥	1.01		٥٦	٣
۰.۳۳-		٧٠	1, • •-		٤٤	٤
7, 20-		٥٩	١.٠٠-		ŧ٤	٥
1.71		٧٨	18-		٤٨	٦
٠.٤٤		٧٤	44.		۳٥	٧
۰.۳۲-		٧٠	۲.۰۸-		۳ ۹	٨
•,•٩		٧٢	1.87-		27	٩
1.79-		٦٥	+.44		٥٠	١٠
١.٤٨-		٦٤	1.10		٥٤	11
٠.٠٩		٧٢	18		٤٨	17
1.£1		V4	-۷۹-		٤٥	۱۳
•.14-		٧١	-۳۳.۰		٤٧	١٤
٠.٢٥		۷۳	•.۲٩		٥٠	١٥
-۲٥,۰		74	1.47		90	١٦
1.1:-		77	٠.٩٣		٥٣	۱۷
٠.٨٣		٧٦	٠,٥٠		۱۵	۱۸
1.78		٧٥	1.77-		٤٣	١٩
1.88		٧٤	•.44		0+	۲٠

 ^(*) أ= مجموع درجات اختبارات القسم اللفظى. ب= اللرجة - المتوسط. ج= اللرجة المعيارية.
 د= محموع درجات اختبارات القسم العملى. هـ= اللرجة - المتوسط. و= اللرجة المعيارية.

التقويسم:

١-يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم العملي.

النشاط التدريبي الثاني الجلسة الثانية عشرة

الهـــدف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي والحكم بتواجده.

الوسيلة: الدرجة المعيارية للقسم العملى- الدرجة المعيارية للقسم اللفظي.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ - توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن الدرجات المعيارية لكل
 حالة في القسمين اللفظي والعملي.

٢- يطلب من كل متدربة طرح كل درجة ناتجة فى الخطوة السابقة فى القسم اللفظى من الدرجة المقابلة فى القسم العملي، وذلك كم هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات (*):

الحكم		التباعد	-	البيان
	ج	ب	1	
	•,4•=	٠,٢٥	*,00	1
يوجد	1.17	1.51	•,۲٩	۲
	1,40-	٠ ,٦٤	1,01	٣
	•••	-۲۲۰،	1,	٤
	1, \$ \$-	Y- 20-	1,	٥
يوجد	1,47	1.41	-31,+	٦
	1, £9-	1,88	۹۳.	٧
يوجد	1,70	-۲۲۰،۰	۲,۰۸-	٨
يوجد	1, 84	٠,٠٦	1,54-	4
	1,01	1,79-	٠,٢٩	3 •
	۲۰ ٦۳ –	۱۶٤۸-	1,10	31
	•,۲•	٠,٠٦	18	١٢
يوجد	Y+14	13.1	•,٧٩	14
	•••	1,14-	-۲۳۲-	18
_	1,15-	٠,٢٥	٠,٢٩	10
	1,84-	•,01-	1,47	17
	۲.۰۳–	1.1+-	٠.٩٣	۱۷
	•,44	٠,٨٢	1,01	١٨
يوجد	1,40	**15	1,77-	19
	1,10	•, £ £	•,۲٩	۲٠

^(*) أ= الدرجات المعيارية لاختبارات القسم للفظى

ب = الدرجات المعيارية لاختبارات القسم العلمي جـ = ناتج الطرح

٣- إذا كان ناتج طرح درجة القسم اللفظى من درجة القسم العملى هو درجة معيارية فأكثر فإنه يكون قد تحقق شرط التباعد الداخلى.

التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في حساب التباعد والحكم بتواجده.

النشاط التدريبي الثالث الجلسة الثالثة عشرة

الهدف: معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة في النموذج الثلاثي لباناتاين(١٩٧٤).

الوسيلسة: قائمة بها أسهاء الاختبارات.

الإستراتيجية: المحاضرة.

الأنشطـــة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة: توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في العوامل الثلاثة والمتمثلة في عامل المكانية، وعامل الفهم، وعامل التتابعية.

٢- يتم توضيح أسهاء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديهن، والفكرة التي يتم في ضوئها القول بالتباعد.

٣-يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتهن في المجموعة عن أسهاء الاختبارات
 بكل عامل من العوامل الثلاثة

٤- ينتقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسهاء الاختبارات
 التى تنتمى إلى كل عامل من العوامل الثلاثة لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها فى قاعة التدريب.

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسهاء الاختبارات في كل
 عامل من العوامل الثلاثة، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب.

*التقويم:

۱ - يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم
 عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة أسهاء
 اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة.

*محتوى الجلسة:

- التباعد الداخلي يعنى الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أي داخل الطفل.
- الطفل العادى هو الذى لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق في نمو أو نضج هذه العمليات أو القدرات، بينها الطفل ذو الصعوبة في التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظرى للصعوبة، ولم يتحقق تواجده في كل الدراسات التجريبية.
- ف النهاية هناك العديد من الدراسات التي تأخذ بهذا المحك عند انتقائها وتعرفها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وانه محك معتبر في العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.
- تقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثلاثي على تكئة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل المكانية من مقياس وكسلر تعتمد على عملية معالجة الأشياء ذات الأبعاد الثلاثية في الفراغ دون ترتيب أو تعاقب، بينها العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل الفهم هي استخدام المفاهيم والاستدلال التجريدي، أما العمليات والقدرات الداخلية التي

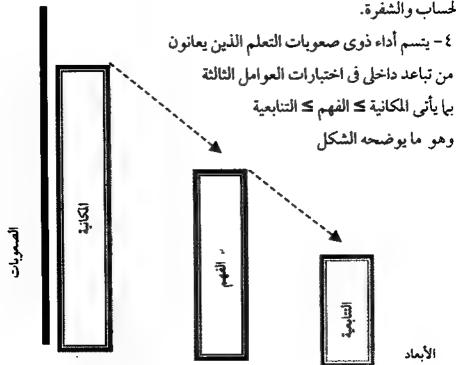
تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل النتابعية فهى القدرة على تذكر سلاسل متتابعة من المثيرات البصرية والسمعية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظى ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العملى ويتكون من (٦) اختبارات، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة عوامل، هي:

۱ عامل المكانيةSpatial Factor.ويتكون من اختبارات تصميم المكعبات،
 تكميل الصور، و تجميع الأشياء.

۲- عامل الفهم Conceptual ويتكون من اختبارات الفهم والمفردات
 والمتشابهات.

٣- عامل التتابعية Consequential ويتكون من اختبارات مدى الأرقام والحساب والشفرة.



وصف أداء ذوى صعوبات التعلم على العوامل الثالثة (المانية والفهم والتتابعية)

النشاط التدريبى الثالث الجلسة الرابعة عشرة

الهددف: تنمية الوعى بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في منتصف باناتين الثلاتي (١٩٧٤).

الوسيلة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ - توضع نسخة من جدول مدون به أسهاء الاختبارات الفرعية في كل عامل
 من العوامل الثلاثة لعشرين حالة مفترضة كها هو موضح بالجدول أدناه.

٧- يطلب من المتدربات الجمع الأفقى لدرجات اختبارات عامل المكانية.

٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسي للرجات اختبارات عامل المكانية

٤ - يتم تسجيل المجموع الناتج، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابى للأداء على اختبارات عامل المكانية.

جدول الاختبارات وجموع الأبعاد (*):

ىج	بمية	فبارات التا	tri .	۳	المنتبادات المفهم			سع	ă,	ختبارات للكاة		البيان
	4	٦	5		,	-			٤	J	1	
11,	8,44	٧,٠٠	4,00	11,1.	3+,++	A,1+	14,44	£1,11	18,00	17,	14	١
11,	1,	٧,٠٠	¥	16,**	4,00	1.,	10,00	40,00	10,11	17,	14,++	7
16,	3,55	0,44	Ť,++	10,00	A,	1,11	1,**	£8,++	13,44	11,	10,44	٣
13,44	Y, 4 +	3,44	1,	10,44	A.++	1.,	4,55	10,**	10,45	12,11	10,00	ŧ
17,	٧,٠٠	٧,	1,	17,	4,44	¥,++	٧,٠٠	17	Mari	33,++	38,55	٠
18.00	1,	A,	1,**	TE.**	A,	A,++	A,	£0,++	11,	18,00	10,00	٦
11,	۲,۰۰	A	T ,	10,00	٧,٠٠	4,	4,44	\$3,	11,	11,	12,	ν:
10,11	0,14	3,44	4,	¥1,	A	V, s +	1,	£T,vv	11,00	14,55	17,**	٨
14,	Y,	¥	Tarr	13,44	٧,٠٠	٧,٠٠	¥,++	44,	11,	18,55	1	٠,
11,11	Less	1,	£,	T£,	Apri	A, • •	A, • •	TA,	10,44	10,00	. 17,++	١٠
17,	7,++	¥,	6,00	14,44	4,++	1+,++	A.++	£A,	14	13,	10,00	33
37,44	tree	•,	£.++	46,	A,	A, 1 1	A,	#1,	13,11	14,	37,44	11
16,00	*,	8,00	۲,۰۰	14,++	3,	1,00	3,++	£7,	10,11	17,	10,11	۱۳
34,44	4,44	٧,٠٠	¥,++	117,44	1,	٧,٠٠	٧,	41.00	38,00	11	17,	11
14,++		A,++	0,11	75,11	A,Y+	A,	۸.۰۰	71,	18,00	17,44	17.44	١.
10,00	*,41	1	1,	17,**	13,++	10,00	A,++	#1,++	53.00	18,++	17	13
10,00	1,00	1,	۲,۰۰	70,	4,	A,++	A,	01,	17,**	18,00	11,00	14
11,	1,**	٧,	7,	41,	γ,	٧,	٧,٠٠	81,11	10,41	14,++	18,00	١٨
10,00		1,	ι,	11,	٧,٠٠	1,11	1	£A,	18,44	11,	14,55	19
14,44	*,**	•	£,	17.44	17,	11,00	34,44	18,00	18,00	14,00	13,++	۲.
10,0				71.1				1,72				,

^(*) أ= درجات اختبار تصميم المكعبات.ب= درجات اختبار تكميل الصور. ج= درجات اختبار تجميع الأشياء. د= درجات اختبار المفردات.ه= درجات اختبار المتشابهات. و= درجات اختبار الشفرة. الفهم. ز- درجات اختبار مدى الأرقام.ح= درجات اختبار الحساب. ط= درجات اختبار الشفرة.

الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	البعد
	٤٦,٢	المكانية
	۲۰,۱	الفهم
	10,0	التتابعية

التقويم:

١-يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات عامل الفهم، واختبارات عامل التتابعية التي لم يتم التدريب عليها.

النشاط التدريبي الثالث الجلسة الخامسة عشرة

الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في تصنيف باناتاين (١٩٧٤).

الوسيلة: معادلة حساب الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقسة:

١ - توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة في كل
 عامل من العوامل الثلاثة، والمتوسط الذي تم حسابه في التدريب السابق.

٢ يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات عامل المكانية
 لكل الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج لكل حالة في العمود المجاور.

٣- يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذى تم الحصول
 عليه في الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة في العمود المجاور.

٤ - جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على (عدد أفراد الحالات - ١)، ثم إيجاد الجذر التربيعى للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعياري.

٥- سجل قيمة الانحراف المعيارى في الجدول المرفق تمهيدا لاستخدامه في
 حساب الدرجات المعيارية.

جدول درجات الأبعاد الثلاثة (*):

	التتابعية	اغتيارات			إث اللهم	المتيار			لىكلية	المتهارات		البيبان
المعارية	E	3	i	للموارية	ε	,	i	للموزية	Ε	ų	3	
			11,				*1,1.				45,++	١
			11,				16,				10,	۳
		1	16,++				30,				£0,	۳
			33,				30,				£#,··	í
			13,**				117,				17,	٥
			18,++				¥6,-+				£#,	۲
			16,44				Y0,				£3,++	٧
			10,00				¥1,				£7,	٨
			17				11,55				11,00	٩
Į			16,**				71,**				τ λ	1.
			17,				11,++				£4,	33
			17,				Y2,++				03,	۱۲
			14,**		-		14,**				67,44	١٣
			18,44				17,					١٤
			18,44				71.34				79,	10
			10,11				17,++			1	*1,**	11
			10,				70,				41,	14
			34,++				τ1,				*1,**	14
			10,00				14,++				£4,++	14
			16,				17,**				1 A,	۲.

^(*) أ= مجموع درجات البعد. ب= الدرجة-المتوسط. ج- مربع (الدرجة- المتوسط).

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد:

الانحراف المعياري(ع)	المتوسط(م)	البعد
٣,٩	٤٦,٢	المكانية
٤,٦	۲۰,۱	الفهم
1,0	10,0	التتابعية

التقويم: حساب الانحراف المعيارى لمجموع درجات أداء العشرين حالة فى اختبارات كل من عامل الفهم وعامل التتابعية الذين لم يتم التدريب عليهما، ويكون التدريب قد حقق المرجو منه إذا توصل ١٠٠٪ من مجمل أفراد المتدربات للقيمة الصحيحة للانحراف المعيارى لكل بعد.

النشاط التدريبي الثالث الجلسة السادسة عشرة

الهدف: تنمية الوعى بكيفية حساب الدرجات المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجود التباعد الداخلي.

الوسيلة: (الدرجة- المتوسط) + الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١ - توضع نسخة من الجدول السابق به عمود مجموع درجات أداء كل حالة من
 الحالات العشرين.

٢- يطلب من كل متدربة طرح المتوسط من كل درجة، وتسجيل الناتج فى
 العمود المجاور.

٣- يطلب من كل متدربة قسمة كل درجة ناتجة في الخطوة السابقة على الانحراف المعيارى وتسجيل الناتج أمام كل حالة، فتكون الدرجة الناتجة هي الدرجة المعيارية المقصودة، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول درجات الأبعاد الثلاثة (*):

الحكم	7	تتبعية	1		Legal.	:	المكاتية			
*	٦	¥	1	٤	7	i	٤	ŗ	1	
	٠,٣١		13,	1,77		**,**	1,71		19,00	١
	٠,٣٦		13,	1,77.		14,	٠,٣١.		£0,	۲
	4,442		14,++	1,17.		10,	+,7%		\$#,	٣
	٠,٣٦		11,	1,14_		10,	٠,٣١_		£#,	í
	٠,٣٦		17,++	٠,٦٣		17,	٠,٨١_		£₹,	۵
	1,77		18,	٠,٨٠		71,	1,T1_		1*,	7
	+,48_		16,	1,+Y		10,	1,10.		£1,	Y
	4,44.		10,	٠,١٩		11,	+,81		47,	*
	3,+3		17,	+,15		¥1,	٠,٥٢		11,	4
	1,41_		15,	٠,٨٠		Y£,	٧,٠٩.		7 A, • •	١,
	1,+1		17,	1,44-		18,++	£Y.		έλ,٠٠	11
*	1,04.		37,	.,40		Y£,	1,44		٠١,٠٠	۱۳
	+,46		11,	£		18,00	۵۱,ـ		£7, · ·	۱۳
	1,17		38,	٠,٦٣		**,	1,44		#1,	1 \$
	1,77		14,	٧٨,٠		46,1.	1,AT.		74,	۱۵
	1,79.		10,	1,00-		17,	1,44		۵۱٫۰۰	17
*	1,74.		10,	1,.4		40,	1,47		31,	۱۷
*	1,41_		15,	٠,١٩		¥1,	1,77		21,	١٨
	.,44_		10,	-, 4 &_		19,00	٠,٤٦		٤٨,٠٠	14
	+,44.		16,	1,00_		14,	-,61		٤٨,٠٠	٧,

^(*) أ= مجموع درجات البعد. ب= الدرجة-المتوسط. ج- الدرجة المعيارية. == حالات يوجد لديها تباعد داخلي.

٤ - الحكم بوجود التباعد الداخلي:

يتحقق وجود التباعد الداخلي لدى الحالة إذا كانت:

الدرجة المعيارية لبعد المكانية≥ الدرجة المعيارية لبعد الفهم≥ الدرجة المعيارية لبعد التتابعية.

التقويم:

١-يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على عامل المكانية وعامل الفهم عامل التتابعية الذين لم يتم التدريب عليهما، ودقة الحكم على وجود التباعد الداخل.

الغلاصة :

بعد استطلاع وقراءة البيانات الإحصائية الخاصة بمحك التباعد الخارجي، والنموذج الثلاثى لباناتاين ـ المعدل (١٩٧٤) يمكننا الحكم بأن الحالات (١٢) و (١٧) و (١٨) و (١٨) هى حالات صعوبة فى التعلم بشرط أن تكون هذه الحالات لا تعانى من أية إعاقة من الإعاقات التى تضمنها محك الاستبعاد وطبقا لما هو مبين فى هذا الكتاب، وكذلك فى ضوء مفهوم سليان (٢٠١١) لصعوبات التعلم والمكونات المستخلصة من التعريف.

وبناء على ما تقدم، فإن نسبة انتشار العصوبة لدى هذه العينة ١٥٪

٧- هناك من العلماء من يعتبر تخقق وقوع الصعوبة فى حالة تحقق محك التباعد الخارجى فقط دون النظر والاعتبار لمحك التباعد الداخلي، إلا أن الباحث يرى أنه لا مانع من الأخذ فى الاعتبار لمحك التباعد الداخلي إذا توفرت الأداة المقننة على البيئة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، أو بطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية، أو بطارية مايكبست أو.... الخ ؟ إذ توجد العديد من الدراسات التي تضعه على الاعتبار.

٣- نظرا لأن تقدير محك التباعد الخارجي يحتاج لتقديره اختبارات مرجعة لمعيار، ونظرا لعدم وجود مثل هذا النوع من الاختبارات في البيئة العربية، نظرا لكل ما تقدم، فإنه لامانع من استخدام المتوسط على الاختبارات المرجعة لمحك برغم النهى المشدد لاستخدام المتوسط التحصيلي عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وحالما استخدم هذا الإجراء مع خطئه فإنه لا بد من التحقق من أن يكون ذكاء التلميذ متوسط أو فوق المتوسط و لا يعاني من أية إعاقة من الإعاقات الواردة في محك الاستبعاد فها لا يدرك كله لا يترك كله، وهذا أيسر الأخطاء، إلى أن تستكمل البنية الأساسية لاختبارات الصعوبة المرجعة لمعيار.

تم بحمد الله

الخاتمة

ليس من إلف البشر الكمال، وليس فيما نؤلفه أو نصففه أو ندبجه نتاج يتصف بالكمال؛ لأن الفرع تصور الأصل، والأصل بشر، وعليه فإن ما أوردناه هنا ما من شك سيوصف بالنقص، لكن يبقى لى شرف المحاولة.

وكتابنا هذا حاولنا من خلاله سد جزء من النقص فى برامج إعداد الدارسين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم.

ولقد حاولنا قدر جهدنا في هذا الكتاب أن ننحى المنحى العملى والتطبيقي، والإفاضة في البيان التدريبي لكل مهارة تلو الأخرى حتى يستطيع من انفك من الدراسة النظامية أن يدرب نفسه، الأمر الذي اضطرنا للإطالة في كثير من الأحايين، ولا هدف لنا سوى الإفادة لكيفية انتقاء ذوى صعوبات التعلم من الفصول الدراسية العادية، هذا الانتقاء الذي يشاع عنه خطأ بتشخيص صعوبات التعلم!!!!

لقد كان منحاى الإفادة، ومبتغاى أن يكون التدريب الميداني واقع فعلى تتعاظم من خلاله الإفادة التطبيقية بعيدا عن الأداء الشكلي.

إننى وأنا أغادر آخر ما يكتب في هذا الكتاب ألتمس عذرا من القاريء إن شاب ما كتبت سهو أو خطأ أو نسيان،أن يرسل لي يعملني حتى أصحح ما سوف أكتبه إن شاء الله في كتابنا القادم والذي يدور حول التدريب الميداني لتشخيص صعوبات التعلم.

وفى النهاية إنى لأجأر إلى الله رافعا أكف الضراعة بالمحرج والمجرح أن يُسكن نفسى على التقى والتجرد، وأن أجد من القراء نصحا أصحح به خطأى ورشدا أجبر به عواري، والله إذ أدعوه فى النهاية أن يوفقنا لما يجبه ويرضاه.

المؤلف

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد (١٤١٩هـ). الإشراف المعلمي والعيادي. القاهرة: دار الفكر العربي. الأفندي، محمد حامد (١٤٠١هـ). الإشراف الـتربوي. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

توفيق، زكريا(١٩٩٣). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عيان. عيان. عبلة كلية التربية بسلطنة عيان، ٢٠٥ - ٢٦٥.

حنفي، هويدا (١٩٩٢). برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميد الصف الرابع من التعليم الأساسي " دراسة تجريبية ". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الخطيب، جمال و البستنجي، مراد (۲۰۰۹). مستوى التفاعل الاجتهاعي للطلبة ذوى صعوبات المتعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية (الأردن)، ۳۳ (۱)، ۸۲ – ۱۲۲.

رفاعي، ناريان و سالم، محمود عوض الله(١٩٩٣).دراسة لبعض خصائص الشخصية الميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. مجلة معوقات الطفولة بجامعة الأزهر ١٢١٠)، ١٨١-٢٢٨.

الزراد، فيصل(١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية-نفسية). مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١١ (٣٨) ،

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٢). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم.رسالة ماجستير (غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات المتعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٨). دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالي وتقدير الـذات لـدى بعـض فتات التربية الخاصة , مجلة كليـة التربيـة ببنها، ٩ ، (٣٤)، ١١٢-١٦٥.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. والطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات السيد عبد الحميد الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل. عبلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، (٢٨)، ١٧٤ - ١٧٤.

سليهان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان ،٨(١)،٧٥-١١.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣). التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والعاديين "دراسة نمائية". مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣).صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها.ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). دراسة لبعض الخصائص الميزة للأطفال ذوى

صعوبات المتعلم والمتأخرين دراسيا في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطالت البصرى الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، ٢ (١٣٣)، ٢٦٥ - ٣١٢.

سليان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة. ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالدافع للإنجاز والذكاء ونوع التعليم . مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ١٢ (٣)، ١١٩-١٤٥.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). الغضب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوعية التعليم لـدى عينة من طلبة المدارس الثانوية . مجلة كلية التربية جامعة قناة السويس بالإسهاعيلية، ٥، ٨٥-١٤٨.

سليان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). في صعوبات التعلم النوعية. الديسلكسيا"رؤية نفس/ عصبية". القاهرة: دار الفكر العربي

سليهان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية الوعى لدى المشرفات التربويات بمحافظة خيس مشيط ببعض مهارات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ١٦٠٣ ١١٠٠.

سليهان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النهائية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار عالم الكتب.

سليهان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز الفونيمي في ضموء نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. تحت النشر بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معليات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكى التباعد الخارجي والداخلي عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). الفروق في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكسيين والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج". تحت النشر بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليهان، السيد عبد الحميد (١٠١٠).سيكولوجية اللغة والطفل.ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم الأدوات والإجراءات. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

سمعان، وهيب ومرسي، محمد منير (١٩٧٥). *الإدارة التعليمية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب.

شعلان، محمد سليان (١٩٨٧) الإدارة العلمية والإشراف الفني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شلبي، عالية السادات (٢٠٠١). كفاءة التمثيل المعرف للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسي لمدى فوى صعوبات المتعلم من تلامياد المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢). بعض الخصائص المرفية واللامعرفية اللتلاميد أصحاب صعوبات المتعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الحميد، أمانى حلمي (٢٠٠٢). برنامج علاجى مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى والكتابى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. مجلة القراءة والمعرفة (مصر)،١٦٠٧٩-١١٧.

عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧- ٢٧٠.

عجلان، عفاف محمد(٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب

القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. عجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ١٥٨)، ٢٠١-٢٥١.

العدل، عادل محمد محمود (١٩٩٢). فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي. مجلة اتعاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،١٩،٦٥-٩٣.

عواد، أحمد (١٩٨٨). تسخيص وعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ الحاد، أحمد (١٩٨٨). تسخيص وعلاج صعوبات التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

عواد، أحمد(١٩٩٢). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلامية الحلقة الأولى من التعليم الأساسى. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

القهاش، مصطفي (٢٠٠٦). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوى صعوبات القهاش، مصطفي القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤(١)، ١٧٠-٧٠.

كامل، محمد علي (١٩٩٤). فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوى صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمنح" دراسة "سيكوفيزيقية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. عجلة التربية المعاصرة، (٩)، ٢١٢-٢٥٠.

وزارة المعارف السعودية (١٤١٩هـ). دليل المشرف التربوي. مكتبة وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: الراجع الأجنبية:

- Audrey A. & Trainor, A.A. (2007). Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination Postsecondary transition planning. Leaning Disability Quarterly, 32(30),512-525.
- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficities in learning disabilities. *Topics in learning and learning disabilities*, 2(1)27-33.
- Bannatyne, A. (1968). Diagnosing learning disabilities and writing remedial prescriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 242–249.
- Bannatyne, A. (1971). Language, reading, and learning disabilities. Spring. eld, IL: Charles C.Thomas.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. Journal of Learning Disabilities, 7, 272–274.
- Bateman, B.(1967). Learning disabilities, today and tomorrow. In Frierson,
 E.C. & Barbe, W.B.(Eds.). Educating Children with Learning Disabilities.
 New York: Appleton-Century-Crofts
- Berg, M. & Steglman, T. (2003). The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success: a Model for early literacy in rural schools. Rural Special Education Quarterly, 22(4), 1-12.
- Birch,s.(2004). Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 37,(5),389-410.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor: university of Michigan Press.
- Bradley, R., Danielson, L., Hallahan, D.P. (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum association. Publishers

- Carlson, H.A. (2006). Are Primary health care staff aware of the role of community learning disabilities teams in relation to health promotion and health facilities? British journal of learning disabilities, 34(1),6-10. In. RCN publishing company. Primary health are awareness. Learning disability practic, 9(7),29-34.
- Casalis, S., Cole, P, & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. Annals of Dyslexia. 54,114-139.
- Cawley, J&Miller, J.H. (1986). Selected views on metacognition, arithmetic problem solving, and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2,36-48.
- Chalfant, J. C. (1989): Learning disabilities: policy issues and promising approaches. *American Psychologist*, 44 (2), 291 298.
- Chapman, M. (2006). The use of psychotropic medication with adults with learning disabilities: Survey findings and implications for services. *British Journal of learning Disabilities*, 34(1),28-35.
- D'Angiulli, A.; Siegel, L. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36 (1), 48-58.
- Davis,r.D.(2004).Common characteristics of dyslexia. *Dyslexia Association International*:1995-2004 DDAI SITE.
- Demonet, J., Taylor, M.J., & Chaix, Y. (2004). Dyslexia., Dyslexics., Language disorders., learning disabilities., Reading-Remedial teaching. Lancet, 36, (41), 1451-1461.
- Ellis(2003). Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis, second edition, London: Psychology Press.
- Facoetti, A., Lorusso, M., Panganoni, P., Cattaneo, C. & Galli, R(2003). The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children. Brain and Cognition, 53 (2), 181-185.
- Facoetti, A.; Lorusso, M. & Panganoni, P. (2003). The role of Visio -spatial attention in developmental dyslexia: evidence from a rehabilitation study. Cognitive Brain Research, 15, (2), 154-164.

- Gearheart, B.R., & Gearheart, C.J. (1985). Learning disabilities educational strategies. London: Merril Publishing company.
- Glasnapp, D.R. & Poggio, J.P. (2003). Consequential validity impact of choosing different aptitude-achievement discrepancy models in identifying students with learning disabilities. Paper presented at annual meeting of the national council on measurement in education (Chicago, IL, April, 22-24,2003.
- Goins , J.T. (1998): Visual informations abilities and early reading progress, Supplementary Educational Monograph. No. 87, University of Chicago .
- Helland, T. & Asbjornsen, A. (2003). Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills. Child Neuropsychology, 9, (3), 208-220.
- Hyatt, K.J. (2007). The new IDEA: Changes, concerns, and questions. *Intervention in school and Clinic*, 42(3),131-136.
- Jenkins, j. Fuchs, L., Espin, C., Deno, S. & Broek, L. (2003). accuracy and Fluency in list and context reading of skilled and RD groups; A absolute and relative performance levels. Learning Disabilities Research and Practic, 18.(4), 237-246.
- Kaplan, B., Wilson, N., Dewey, D. & Crawford, S.G. (1998). DCD may not be discrete disorders. *Human Movement Science*, 17(4-5), 449-469.
- Katzir, T., Kim, Y., wolf, M., Morris, R. & Lovett, M. (2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 47-66.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1984). A meta-analysis of the validity of THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 40/NO. 2/2006 113 Wechsler scale profiles and recategorizations: Patterns or parodies ?Learning Disabilities Quarterly, 7, 136-156.
- Kibby, M., Marks, W., & Long, C. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: A Working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (4), 349-362.
- Kirby, A.; Davies, R.; & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific

- learning difficulties than general practitioners?. British journal of learning Disabilities, 32(3), 122-126.
- Layton, C.A. & Lock, R. (2007). Use Authentic assessment techniques to fulfill the promise of no child left behind. Intervention in School and Clinic, 42(3), 169-173.
- Lerner, J.W. (1997). Learning disabilities. Theories Diagnosis and Teaching Strategies. Seventh edition, Boston: Houghton Mifflin company.
- Lerner, J. (1989). Educational intervention in learning disabilities. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,326-331
- Lovett, B.L. & Lewandowski, L.J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6),515-527.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988).long term effects of an extensive preschool training program in phonological awareness. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, Comorbidity, Teachers, Knowledge of Language and reading: A Definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53,1-14.
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., & Bocin, K.M. (1998). Discrepancy between definitions pf learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4),314-326.
- McDermott, P.A.; Goldberg, M.M.; Watkins, M.W.; Stanly, J.L. & Glutting, J.J. (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527.
- Mehta, D. (2006). Awareness among teachers of learning disabilities in students at different board levels. India: Mum bal University Publisher
- Messer, D., Dockrell, J. & Morphy, N. (2004). Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. Journal of Educational Psychology, 96,462-471.
- Modglin, A. (2004). Development of auditory event-related positional in young

- children and relations to word-level reading abilities at age 8 years. Annals of dyslexia, 54,9-39.
- Northwestern(2007). Underachievement and learning disabilities in children who are gifted. center for talent development Press.
- Paatsch, L.E.; Blamey, P.J.; Sarant, J.Z.; & Bow, C.P. (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11 (1), 39-55.
- Pammer, K., Lavis, R.& Cornelissen, P. (2004). Visual encoding mechanisms and their relationship to text presentation performance. Dyslexia. 10 (10),77-95.
- Peters, J. Barnett, A. & Henderson, S.E. (2001). "Clumsy, dyspraxia and developmental coordination disorder: same or different? How do health and educational professionals in UK define the terms? Child Care, *Health and Development*, 27(5),399-412.
- Prater, M.A.; Dyches, T.T.; Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-42.
- Psttison, S. (2005). Making a difference for young people with learning disabilities: A model for inclusive counseling practice. Counseling and Psychotherapy research, 5 (2), 1-25.
- Puolakanaho, A., Ahonen, t., Aro, M. Eklund, K., Lepanen, P., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. Journal of learning Disabilities, 41 (4), 353-370.
- Rayer, J.M. (1986). The sentence verification technique as a measure of comprehension: Validity, reliability & practicality. university of Massachusetts.
- Rock, E.E.; Fessler, M.A.; & Church, R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and Emotional behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of learning disabilities*, 30(3),245-263.
- Ross, 2004). Naming speed deficits in adults with reading disabilities: A test

- of the double-deficit Hypothesis. Journal of learning Disabilities, 37 (5),440-451.
- Samuelsson, S., Lundberg, I. & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there a connection? *Journal of learning Disabilities*, 37 (2),155-168.
- Schatschneider, C. & Torgesen, K. (2004). Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology*, 19 (10),759-785.
- Schiff,R.& Ravid,D.(2004).Representation written vowels in university students with dyslexia compared with normal Hebrew readers. *Annals of Dyslexia*,54 (1).39-64.
- Sideridise, G.D.; Morgan, P.L.; Botsas, G.P.; Padeliadus, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3),215-229.
- Smith.C.B. & Watkins.M.W.,(2004). Diagnostic utility of the Bannatyne WISC-III pattern. *Learning disabilities research and practice*,1,49-66.
- Snowling, M.J. (2000). Dyslexia. London: Blackwell Publishing.
- Snowling, M.J. (2008). specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. Quarterly of Experimental Psychology, 61(1), 142-156.
- Steven, R.J. (1988). Effects of strategy training on identification of the main idea of expository passages, *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21-26.
- Thaler, V., Ebner, E., Wimmer, H. & Landert, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54,89-104.
- Torgesen, J.K. (1998). Catch them before they fail: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 22, 32-39.
 - Tsur,R.R., Faust,M. & Zivotofsky,D.(2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41(5),437-450.
- Voeller, K.S. (2004). *Dyslexia*. Institute for neurodvelopmental studies and interventions. Boulder, CO.

- Weiner, S.(1986). "I'm not dumb, am I? how to help children with learning disabilities. In, Linder, F. & McMillan, J.H.(eds.). Educational psychology. Annual edition, 193-196, Guilford: The dushkin publishing group inc.
- White, C.V. Pascarella, E.T. & Pflaum, S.W. (2008). Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children. Journal of Educational Psychology, 73(5), 697-704
- Wolf, M. & Segal, D. (1999). Retrieval rate, accuracy and vocabulary elaboration (RAVE) in reading-impaired children: a Pilot intervention programme. *Dyslyxia*, 5 (1), 1-27.
- Wong, B. & Wong ,R.(1986).Study behavior as function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and Learning disabled readers. Learning Disabilities research, 1,101-111.

المؤلف في سطور:

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية.
- أستاذ صعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة حلوان.
- عمل بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد/ المملكة المعربية السعودية في الفترة
 - من ٢٠٠١ وحتى ٢٠٠٨م، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس في الفترة من ٢٠٠٨م حتى ٢٠١١م.
 - له العديد من المؤلفات العلمية الجادة، منها:
 - صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها، علاجها).
 - صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج).
 - سبكولوجية اللغة والطفل.
 - صعوبات فهم اللغة (ماهيتها واستراتيجياتها).
 - الدليل التشخيص للتوحد.
 - علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر.
 - في صعوبات التعلم النوعية "الديسلكسيا رؤية نفس عصبية".
 - صعوبات التعلم النيائية.
 - تشخيص صعوبات التعلم.
- له المديد من البرامج العلاجية:برنامج علاج صعوبات الفهم اللغوي، وبرنامج علاج صعوبات الإدراك البصري، و برنامج علاج الديسلكسيا.
 - عضو العديد من الجمعيات التفسية المختصة.
- شارك في دراسة خاصة بالديسكلسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب
 السمو الملكى الأمير سليان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة في الفترة من ٢٠٠١حتى ٢٠٠٨م.
- شارك في دورات عديدة لتدريب مدرسي التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية والمملكة السعودية ودولة سلطنة عمان.
 - البريد الالكتروني:E-mail:sayedsoliman25@hotmail.com

محتويات الكتاب

يمة ع	٩
الفصل الأول : الحاجة لتنمية وعي معلمي صعوبات التعلم ١٧	07-17
دمة ١٩	19
 لا: واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم 	٧.
با: مشكَّلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات	
ملم ۲۷	44
نا: ُجدوى التدريب	۲٦
ما:كيفية الإعداد لتدريب معلمي صعوبات التعلم	37
مسا: على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟ ويما على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟	Υ٨
دسا: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة.	73
بعا: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبي بأسلوب علمي؟ ٤٨	٤A
١ – تحديد خصائص المتدريين.	٤٩
۲- استطلاع رأى المتدربين.	٤٩
٣- إعداد أداة استطلاع رأى المتدربين.	٤٩
٤ - إعداد البرنامج التدريبي ٥٠	٥٠
الفصل الثاني : مداخل تعريف ذوى صعوبات التعلم ٥٣	79-04
 د: مداخل تعریف ذوی صعوبات التعلم 	77-00
قدمة ٥٥	00
۱ – المدخل الطبي	۲٥
٢-مدخل الأعراض المتعددة	٨٥
٣- مدخل التباعد ٣-	٦.

11	٤ – مخل التأخر في النمو
11	٥ - مدخل الاستبعاد
77	٦ – مدخل التحليل العاملي
77	ثانیا: مفهوم سلیهان (۲۰۱۱)
78	رابعا: مكونات مفهوم سليهان (٢٠١١)
٦٤	١_ مفهوم صعوبات خاصة في التعلم
	٢_ مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول
٥٢	الدراسة العادية
70	٣ـ ذكاء متوسط أو فوق المتوسط
	٤۔ يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات
77	النفسية الأساسية.
	٥_ أثار الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية
٦٧	الأساسية.
٦٧	٦- التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.
	٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو
٦٨	الجهاز العصبي المركزي.
٨٢	٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى.
	٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات:
٨٢	الديسلكسيا، والديسكلكوليا، والديزفازيا.
	الفصل الثالث: التنديب العملى على انتقاء ذوى صعوبات التعلم
14-11	فی ضوء نموذج (سلیمان،۲۰۱۱)
٧٣	مقدمة
7V-PA	أولا: نموذج سليهان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).
74	أولا:مكونات النموذج
٨١	١ – الانتقاء والتعرف
۸٥	٢ - التشخيص
AV	٣-الفرض التشخيصي
٨٨	٤ – العلاج

الفصل الرابع: برنامج تدريبي لتنمية الوعي

181-41	ببعض مهارات انتقاء ذوات صعوبات التعلم
94	الهدف الرئيسي
94	الأهداف الفرعية
38-41	النشاط التدريبي الأول
	الجلسة الأولى الهدف: تنمية الوعى النظرى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء
98	المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨)
	الجلسة الثانية الهدف: تنمية الوعى العملي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء
1 * *	المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨)
	الجلسة الثالثة الهدف: تنمية الوعى بمهارة تصحيح اختبار الذكاء
1 . 7	المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).
	الجلسة الرابعة الهلف: تنمية الوعى بمهارة استخراج نسبة الذكاء من
1.0	معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).
*•-1•9	النشاط التدريبي الثاني
	الجلسة الخامسة الهدف:التمييز بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم
	والأطفال بطيئي التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا والأطفال ذوى
1.9	مشكلات التعلم.
	الجلسة السادسة الهدف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد بين
114	التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.
1-141	النشاط التدريبي الثالث.
	الجلسة السابعة الهدف: تنمية الوعى بمهارة تشخيص القصور في
141	بعض العمليات النفسية الأساسية.
121	الجلسة الثامنة الهدف:تنمية الوعى بهاهية التشخيص التكاملي
	الفصل الخامس: برنامج تنريبي لتنمية الوعي بمهارة تقدير
731-37	محكى التباعد الداخلي والغارجي
180	ملخص البرنامج التدريبي.
180	الهدف الرئيس للبرنامج.
160	to the or all many the contract of the

187	الأهداف تحت الفرعية.
174-184	النشاط التدريبي الأول.
	الجلسة الأولى: الهدف: تنمية الوعى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور
189	إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).
	الجلسة الثانية: الهدف: تنمية الوعى بمهارة تصحيح اختبار الذكاء
100	المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).
	الجلسة الثالثة: الهدف: تنمية مهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير
104	اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).
	الجلسة الرابعة: الهدف: تنمية الوعى بمهارة تدوين العمر الزمني
17.	ونسبة الذكاء.١٥٧
371	الجلسة الخامسة: الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب العمر العقلي
AFI	النشاط التدريبي الثاني
	الجلسة السادسة: الهدف: فهم متغيرات معادلة هاريس(١٩٧٠)
AFI	وتطبيقها لحساب الصف المتوقع.
	الجلسة السابعة: الهدف:حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده.
171	
	القسم الثَّاني : أنشطة وتنريبات تنمية الوعي
4.5-140	بمهارات تقدير محك التباعد الداخلي.
147-144	النشاط التدريبي الأول.
	الجلسة الثامنة: الهدف: معرفة أسهاء اختبارات القسم اللفظى
	واختبارات القسم العملي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل.
177	
	الجلسة التاسعة: الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب المتوسط للأداء
1.4	على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي
191-184	النشاط التدريبي الثأني
	الجلسة العاشرة: الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الانحراف
	المعيارى للأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم
144	العمل

الجلسة الحادية عشرة. أهدف. تنمية الوعى بمهارة حساب الدرجات	
لمعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي	
1AT	TAI
لجلسة الثانية عشرة: الهدف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد	
لداخلي باستخدام النموذج الثنائي وألحكم بوجوده ١٨٩	144
لنشاط التدريبي الثالث عشر ١٩٢	791-3.7
لجلسة الثالثة عشرة: الهدف: معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس	
وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة في التصنيف الثلاثي	
باناتاین(۱۹۷٤)	197
لجلسة الرابعة عشرة: الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب المتوسط	
لحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في	
صنيف باناتاين(١٩٧٤)	190
لجلسة الخامسة عشرة: الهدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الانحراف	
لمعياري للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في	
صنیف باناتاین (۱۹۷۶)	194
لجلسة السادسة عشرة: الهدف: تنمية الوعى بكيفية حساب الدرجات	
لمعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجوده ٢٠١	7 + 1
خاتمة ٢٠٥	4.0
لمراجع ٢٠٧	Y + V
هرس المحتويات	* 77-377
لمؤلف في سطور ٢١٩	414

•

.